

A psicopedagogia no BRASIL

contribuições a partir da prática

Nadia A. Bossa

5ª Edição

EDIÇÃO REVISADA
E AMPLIADA



wak
editora



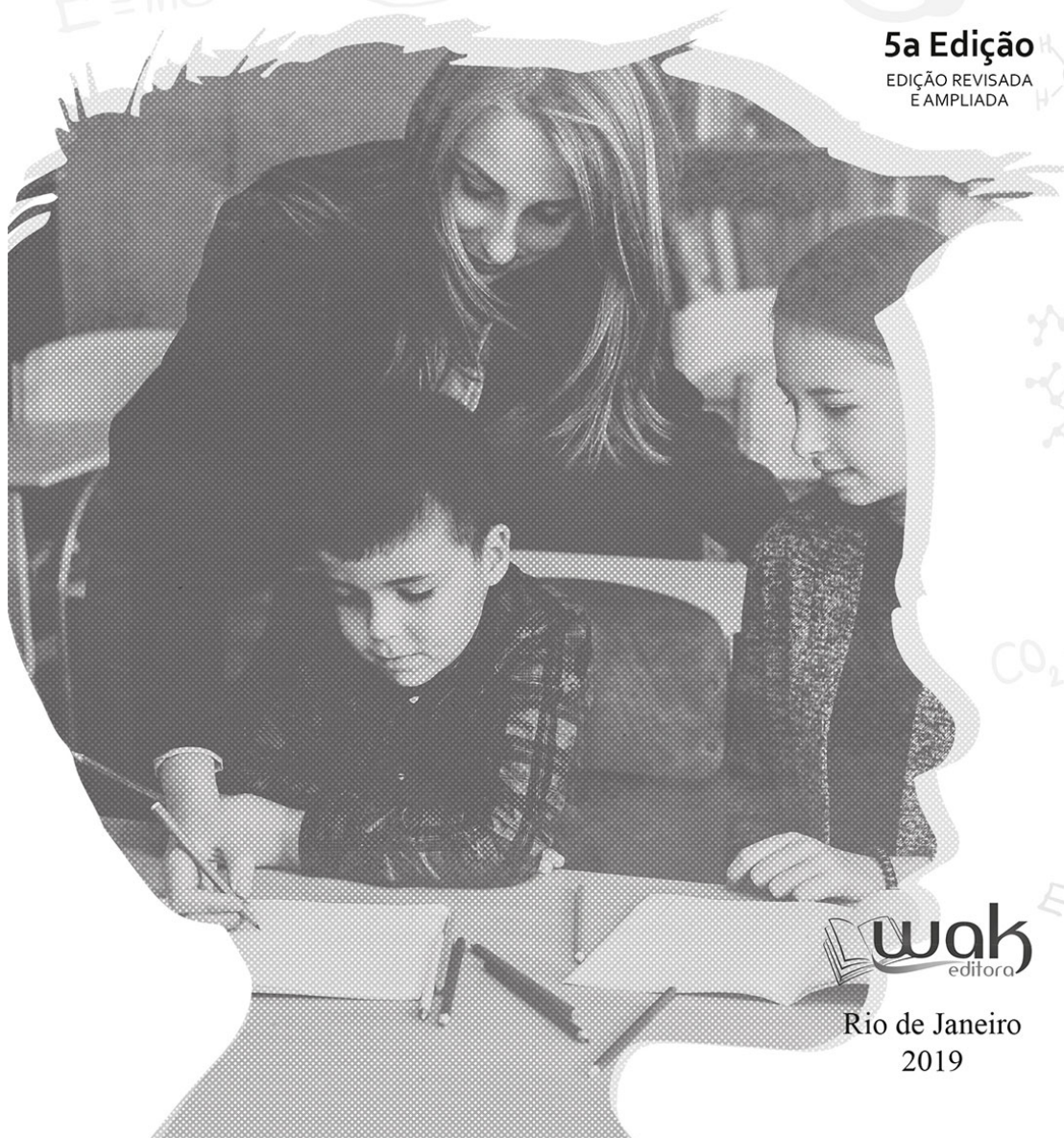
A psicopedagogia no **BRASIL**

contribuições a partir da prática

Nadia A. Bossa

5a Edição

EDIÇÃO REVISADA
E AMPLIADA



wak
editora

Rio de Janeiro
2019



© 2011 by Nadia Aparecida Bossa

1ª edição	<i>1994</i>
2ª edição	<i>2000</i>
3ª edição	<i>2007</i>
4ª edição	<i>2011</i>
5ª edição	<i>2019</i>
Gerente Editorial	<i>Alan Kardec Pereira</i>
Editor	<i>Waldir Pedro</i>
Revisão Gramatical	<i>Flavia Okumura</i>
Capa e Projeto	<i>DSG Comunicação e</i>
Gráfico	<i>Design</i>
Imagem de Capa	<i>Shutterstock.com</i>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B757p

Bossa, Nadia Aparecida A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática/Nadia A. Bossa. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

220p ; 23cm

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7854-164-4

1. Psicologia educacional - Brasil. I. Título.

11-3226. CDD 370.150981 CDU 37.015.2(81) 2019

Direitos desta edição reservados à Wak Editora Proibida a reprodução total e parcial.

Os infratores serão processados na forma da lei.

WAK EDITORA

Av. N. Sra. de Copacabana, 945 – sala 107 – Copacabana Rio de Janeiro – CEP 22060-001 – RJ

Tels.: (21) 3208-6095, 3208-6113 e 3208-3918

wakeditora@uol.com.br www.wakeditora.com.br

À minha filha Patrícia pelo afeto e pela amizade que nos unem.

Agradecimentos



Em primeiro lugar, aos meus pais por me fazerem acreditar que sempre é possível ir mais longe. Agradeço à Prof^a. Genny Golubi de Moraes que me abriu a primeira porta na PUC/SP. À minha filha Patrícia por todas as vezes em que se privou da minha companhia para que eu pudesse estudar e por sua compreensão, ajuda e amor nesses anos difíceis, auxiliando-me a chegar até aqui.



Sumário



Prefácio da 4^a edição

Introdução

Capítulo 1 - Fundamentos da Psicopedagogia

O objeto de estudo da Psicopedagogia

Teorias que embasam o trabalho Psicopedagógico

O campo de atuação da Psicopedagogia

Capítulo 2 - A Psicopedagogia no Brasil e na Argentina

Primórdios europeus

Traços históricos da Psicopedagogia na Argentina

Percursos da Psicopedagogia no Brasil

Capítulo 3 - A formação do Psicopedagogo no Brasil: uma especialização

Um curso com enfoque preventivo

Capítulo 4 - A configuração clínica da Prática Psicopedagógica

A Psicopedagogia institucional

O Psicopedagogo e a instituição escolar

O Psicopedagogo na clínica

Princípios essenciais ao código de ética do Psicopedagogo

Capítulo 5 - O Diagnóstico e o Tratamento Psicopedagógico

O diagnóstico Psicopedagógico

A intervenção Psicopedagógica

O lugar do jogo no tratamento Psicopedagógico

Capítulo 6 - A prática científica e a emergência da Psicopedagogia como ciência.

O fazer Psicopedagógico: estágio atual da questão

Construindo o campo epistemológico da Psicopedagogia: a multidimensionalidade do objeto Psicopedagógico

Construindo uma metodologia de pesquisa Psicopedagógica

Capítulo 7 - A graduação em Psicopedagogia: mais um passo na direção da maturidade científica

Perfil dos egressos

Princípios norteadores

Estrutura curricular do curso

Capítulo 8 - Campo epistemológico: primeiras incursões

Nosso percurso: da concepção clínica à concepção teórica

Considerações finais

Referências



Prefácio da 4ª edição



Faço neste prefácio um breve relato de uma parte da história da Psicopedagogia que pertence a um momento posterior à publicação da 1ª edição deste livro. Olho para trás e posso constatar, com satisfação, o enorme caminho percorrido desde a primeira vez em que me debrucei sobre a história da Psicopedagogia. Imbuída do papel de autora da História da Psicopedagogia no Brasil, desfruto neste momento de um estado de satisfação, como uma mãe que assiste orgulhosa à glória de seu filho. Não reputo a mim a maternidade da Psicopedagogia, mas a todos que, assim como eu, acreditaram e defenderam a Psicopedagogia.

Neste exato momento, vem à minha mente uma brincadeira dos alunos da PUC/SP, onde por 15 anos participei do corpo docente do curso de

especialização em Psicopedagogia como professora, supervisora e orientadora. No final da década de 1980, início dos anos 1990, havia passado de aluna a professora do curso e concluído o mestrado com uma dissertação que oficializava a existência da Psicopedagogia na PUC/SP. A Professora Genny Golubi de Moraes, coordenadora do curso e eu passávamos boa parte do tempo juntas, brigando pelos espaços do curso. Diziam os alunos: “Lá estão a mãe e a avó (diga-se de passagem que avó é mãe duas vezes) da Psicopedagogia. Quando o embate não era com a Coordenação Geral dos Cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE – PUC/SP), era com o Departamento de Tecnologia da Educação, ao qual o curso estava vinculado. A Professora Genny, com a sabedoria dos anos, mais ponderada, articulava as conversas, e eu, afiada que estava na argumentação escrita, redigia propostas e mais propostas de reformulação do projeto pedagógico. Conhecia bem a legislação e acabara de fazer um profundo exercício de caracterização e delimitação da Psicopedagogia para o mestrado. A Professora Genny, muito respeitada pelo trabalho que fazia na clínica de Psicopedagogia da PUC/SP, atendendo crianças carentes das escolas públicas de São Paulo, tinha bom acesso às instâncias superiores da instituição. Assim, fomos ampliando a carga horária do curso, implantando as disciplinas didático-pedagógicas, o estágio supervisionado, a monografia etc. Confesso que este breve relato é muito mais fruto do meu desejo de prestar uma homenagem àquela que, movida por seu ideal de educação, fez nascer a Psicopedagogia nas universidades brasileiras, do que compromisso com a história da área. A esta altura da minha vida, concedo-me o direito de compartilhar com o leitor não só os conhecimentos que fui construindo ao longo dessa história mas também os sentimentos experimentados nessa caminhada. Serei eternamente grata à professora Genny, que enxergou em mim a psicopedagoga que acabava de nascer. Em 1986, comecei minha atividade como docente no curso da professora Genny (por

muitos anos assim era conhecido o curso de Psicopedagogia da PUC/SP). De lá para cá, muito se construiu. Cada edição deste livro foi marcada por importantes acontecimentos na área. A primeira edição é resultado da primeira dissertação de mestrado sobre Psicopedagogia no nosso País e marca o nosso ingresso no *stricto sensu*. A segunda registra o percurso em busca da regulamentação da profissão, apresentando o resultado dos inúmeros estudos para a formalização das atribuições do psicopedagogo para o código de ocupação brasileiro. A terceira edição aconteceu quando os primeiros cursos de graduação em Psicopedagogia foram reconhecidos pelo MEC. Acharmos importante naquele momento registrar a estrutura de um desses cursos. Optamos pelo da PUC/RS por ter sido o primeiro a obter o reconhecimento e por estarmos mais presentes na gestação dele.

Creio que o acesso às diretrizes do curso, da forma como apresento no capítulo 7, permitirá ao leitor suas próprias impressões acerca das representações sobre a Psicopedagogia, implícitas na proposta do curso, por ocasião de sua implementação.

E assim seguimos no nosso propósito de fazer história da (e na) Psicopedagogia.



Introdução



Início a introdução desta edição apresentando as considerações do professor Antonio Joaquim Severino acerca deste trabalho, por ocasião da primeira publicação. Relendo as palavras deste brilhante pensador, observei o quanto se conservam atuais e pertinentes os propósitos deste livro.

Eu as reproduzo integralmente, como o faço em alguns outros trechos do presente trabalho, quando entendo que qualquer interferência no texto apenas subtrairia sua riqueza.

Em 1994, quando publiquei a primeira edição deste livro, o professor Severino escreveu uma resenha dele, que foi matéria no Jornal *O Estado de S. Paulo*. Naquele momento em que se discutia a crise das ciências humanas por

seus reducionismos teoricistas ou excessivamente praticistas, este trabalho surge como modelo de uma nova abordagem teórico-prática. Isto nas palavras do “papa” da metodologia – o professor Severino, como todos nós sabemos.

Seguem os comentários da forma como foram publicados originalmente:

Jornal O Estado de S. Paulo, 17/07/1994.

Psicopedagogia é um saber aberto

O fato de as ciências humanas terem sido concebidas, por força de sua filiação positivista, à imagem e semelhança das ciências naturais levou-as a introjetarem que seu critério de demarcação científica deveria ser aquele do paradigma firmado pela física moderna. O estatuto de cientificidade de qualquer saber exigiria a matematização da abordagem do objeto a ser encarado sempre como pura fenomenalidade. Em decorrência disso, as ciências humanas, por muito tempo, buscaram forças nessa objetivação do sujeito sob rígidos esquemas de uma abordagem experimental – matemática da realidade do homem.

Mas se o problema já era complexo com relação à configuração teórica da fenomenalidade humana, configuração essa meramente explicativa, ele se tornou ainda mais intrincado ao entrar em jogo também a dimensão da prática. É que o homem não se apresenta somente objeto que se pode conhecer teoricamente: é sobretudo um sujeito que se autoconstitui pela prática.

A interveniência do agir específico do homem, instaurado pela sua prática, essencialmente intencional, compromete a transparência do estatuto de cientificidade dos saberes em que ela se acha envolvida. Assim, o campo epistemológico das ciências relacionadas à educação perde toda a sua univocidade e limpidez.

Por essa razão, novos desafios se impuseram àqueles que lidam com essas ciências, sendo levados então a novas perspectivas de abordagem, rompendo os estreitos limites da epistemologia positivista. Sem dúvida, a percepção desses problemas, a insatisfação com os esquemas até então hegemônicos, bem com a crítica às verdades vigentes, são sintomas mais que salutares de vitalidade epistemológica e aval de crescimento inovador.

Exemplo desta vitalidade é o livro de Nádia Bossa, *A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da Prática*: a autora assumiu, com competência, criatividade e espírito crítico, o desafio de enfrentar a questão da natureza e da identidade da Psicopedagogia, campo de saber teórico-prático, sempre meio constrangido entre os reducionismos teoricistas da psicologia e aqueles praticistas da pedagogia.

Na sua pesquisa, originariamente apresentada como dissertação de mestrado em Psicologia da Educação na PUC/SP, a autora parte da condição de praticidade desse campo de saber, bem como da total multidisciplinariedade de seu enfoque. A Psicopedagogia é tomada como um corpo de conhecimentos, construído com vistas a encontrar soluções para os problemas da aprendizagem, em uma aplicação que, além da clínica, se quer também preventiva. Área recente, multidisciplinar, é eminentemente prática, sem deixar de ser, simultaneamente, campo de investigação e, ainda, saber científico.

Sua perspectiva de abordagem é simultaneamente histórica e teórica: faz um balanço histórico da constituição da Psicopedagogia e uma análise teórica de sua significação. Assim, após explicitar os fundamentos da Psicopedagogia, retorna sua formação no Brasil e na Argentina e estuda a formação especializada do psicopedagogo no Brasil. Descreve, em seguida, a configuração da prática psicopedagógica na escola e na clínica, caracterizando, ao final, a natureza do tratamento psicopedagógico.

A autora tem plena consciência de que a Psicopedagogia não é um saber “único e acabado”, mas um saber aberto, em devir, que se constitui a partir de sua própria eficiência enquanto processo prático. Mas é também “área recente de conhecimento que recorre a contribuições da psicologia, da psicanálise, da pedagogia, da filosofia, da linguística e da neurologia”, permitindo “uma apreensão mais eficaz do processo de aprendizagem, apreensão que possibilita ao profissional identificar elementos facilitadores e comprometedores desse processo”. Mas a tessitura desse corpo teórico se dá na Psicopedagogia fundamentalmente como área de aplicação.

Professor Antonio Joaquim Severino

Este livro é fruto de uma inquietação da autora, compartilhada por muitos profissionais, sobre a necessidade de sistematizar ideias provenientes de outras áreas, no sentido de estruturar a Psicopedagogia como um corpo de conhecimentos. A Psicopedagogia nasceu de uma necessidade: contribuir para a busca de soluções para a difícil questão do problema de aprendizagem. É complexa a rede de fatores que interferem no processo de aprendizagem. A Psicopedagogia vem caminhando no sentido de contribuir para a melhor compreensão desse processo. Enquanto prática clínica, tem se transformado em campo de estudos para investigadores interessados no processo de construção do conhecimento e nas dificuldades que se apresentam nessa construção. Como prática preventiva, busca construir uma relação saudável com o conhecimento, de modo que se facilite a sua construção e se evite que esse processo seja obstaculizado. A Psicopedagogia no Brasil tem hoje uma história de 30 anos e já conta com um corpo teórico próprio, porém muito ainda há o que se pesquisar. A complexidade do seu objeto de estudo e as demandas da vida atual representam um verdadeiro desafio aos estudiosos da Psicopedagogia. Meu compromisso, nesta edição, continua sendo, como foi por ocasião da publicação da 1ª edição deste ensaio, contribuir para a construção de um corpo

teórico próprio da Psicopedagogia. E o que é Psicopedagogia? Qual é o seu objeto de estudo? Quais são suas origens? Como se dá a prática? Estas e muitas outras questões surgem para mim e me são formuladas por meus alunos. Nesta abordagem, reúno informações que gostaria de ter encontrado no início da minha trajetória nesta área. São reflexões, frutos de uma prática de mais de 15 anos de trabalho diário no consultório, bem como da atuação enquanto docente em cursos de especialização em Psicopedagogia, *lato sensu*. Além disso, procurei nesta edição abordar o atual estágio da Psicopedagogia em nosso País. Apresento informações sobre o processo de regulamentação da profissão, a mudança na legislação que rege os cursos de formação, os campos de atuação na atualidade, bem como o código de ética adotado pelos psicopedagogos.

O *corpus* crítico aqui adotado foi definido, fundamentalmente, mais em função da prática psicopedagógica – motivo axial deste ensaio – e menos no sentido de exibir resultados de laboratório teórico de gabinete. Insisto nesse aspecto, pois, na minha concepção, só é possível a construção de um conhecimento científico acerca do essencialmente humano por meio do contato direto com o objeto em estudo. Dito de outra forma, só é possível construir teoria junto com a prática, não podemos pensar teoria sem prática, tampouco prática sem teoria. Freud não conceberia o inconsciente sem o contato direto com as históricas.

Foram todos esses anos de consultório e magistério que me levaram a conceber a Psicopedagogia com uma configuração clínica, ainda que a sua prática se dê em um enfoque preventivo. Esse caráter clínico significa levar em conta a singularidade do processo a ser investigado, recorrendo, para tanto, a planos de diagnóstico e intervenção que lhe são específicos tanto no trabalho institucional como no trabalho clínico.

O termo Psicopedagogia distingue-se em três conotações: como uma prática, como um campo de investigação do ato de aprender e como (pretende-se) um saber científico. Este termo, por vezes, é tratado na literatura como sinônimo de outros. De acordo com Maria Regina Maluf (1991), “a literatura atual permite que sejam tratados como equivalentes as denominações Psicologia Educacional, Psicologia Escolar e Psicopedagogia”. Segundo essa autora, os objetos de estudo não apresentam diferenças que justifiquem serem tratados como áreas discretas, pois “há entre elas uma unidade, embora não propriamente a mesma identidade” (MALUF, 1991, p. 4). A autora também afirma que, do ponto de vista da atuação profissional, o psicólogo educacional, o psicólogo escolar e o psicopedagogo desempenham papéis semelhantes (MALUF, 1991). Concordo com a autora na sua afirmação de que, muitas vezes, esses termos são tratados como sinônimos. Não obstante, abordo questões acerca da formação e da contextualização de uma prática e que apresenta sua especificidade. Este tem sido um ponto de profundas controvérsias no que tange à regulamentação da profissão e ao campo de atuação do psicopedagogo. A Psicopedagogia não é sinônimo de Psicologia Escolar ou Psicologia Educacional. É uma área de estudos recente, resultante da articulação de conhecimentos dessa e de outras disciplinas, apontando novos caminhos para a solução de problemas antigos. Enquanto área de aplicação, o profissional psicopedagogo ocupa-se dos problemas de aprendizagem, os quais de início foram estudados pela Medicina e pela Pedagogia e hoje são tratados por um corpo teórico que vem se estruturando a partir das contribuições de outros campos.

Apresento algumas condições em que se dá a formação psicopedagógica no Brasil, bem como questões importantes acerca das novas Diretrizes para os cursos de especialização: uma formação em nível de pós-graduação – em geral, *lato sensu* –, cujos alunos são graduados em Psicologia, Pedagogia,

Fonoaudiologia e outras áreas afins. Essas condições de formação favorecem, por um lado, o caráter multidisciplinar da Psicopedagogia; por outro, dificultam a formação desse profissional. Uma prática psicopedagógica que efetivamente atenda à demanda responsável por sua origem implica uma formação sólida e consistente que favoreça a vinculação entre teoria e prática. Essa vinculação deve ocorrer em determinado momento do curso, por meio de estágios supervisionados, nos quais os alunos entram em contato com as situações que foram estudadas teoricamente e vivenciam o papel do psicopedagogo. Entretanto, nem sempre essa possibilidade existe, ficando a articulação teoria-prática para a pós-formação e, na maioria dos casos, sem a supervisão de um profissional mais experiente. É possível observar, ao longo do presente trabalho, que, nem sempre, a formação, como ocorre no Brasil, prepara o aluno para uma prática consistente, a qual requer grande conhecimento teórico e compromisso social, implícito na tarefa a que o psicopedagogo se propõe. Tal prática se baseia em conhecimentos advindos de diversas áreas: Psicologia da Aprendizagem, Psicologia Genética, Teorias da Personalidade, Pedagogia, fundamentos de Biologia, fundamentos de Linguística, fundamentos de Sociologia, fundamentos de Filosofia, fundamentos de Atendimento Psicopedagógico. Conceitos específicos dessas áreas, articulados entre si, alicerçam a prática psicopedagógica.

Concluo o ensaio com uma reflexão sobre a prática psicopedagógica, analisando a pertinência da regulamentação da profissão, neste momento histórico, e, ainda, se a prática atual e a formação que a conduz atendem à demanda que lhe deu origem. Tal reflexão se faz importante, uma vez que o compromisso do psicopedagogo é com a transformação da nossa realidade escolar, e, só por meio do exercício reflexivo podemos superar os enormes obstáculos que a realidade atual nos impõe.



Capítulo 1

Fundamentos da Psicopedagogia

O termo Psicopedagogia permanece, ainda hoje, com uma característica especial. Quanto mais tentamos elucidá-lo, menos claro ele nos parece. Essa dificuldade é uma das razões e da finalidade do presente ensaio, isto é, procuro deixar claro que a ambiguidade reside tanto na palavra quanto na coisa que ela reporta. À primeira vista, o termo sugere tratar-se de uma aplicação da Psicologia à Pedagogia, porém tal definição não reflete o significado que esse termo assume em razão do seu nascimento. Como diz Lino de Macedo (1992),

“o termo já foi inventado e assinala de forma simples e direta uma das mais profundas e importantes razões da produção de um conhecimento científico: o de ser meio, o de ser instrumento, para um outro, tanto em uma perspectiva teórica ou aplicada”. Neste sentido, enquanto produção de conhecimento científico, a Psicopedagogia, que nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem, não se basta como aplicação da Psicologia à Pedagogia. Macedo (1992, p. VII) lembra-nos, ainda, que, no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo Psicopedagogia é definido como “aplicação da psicologia experimental à pedagogia”.

Os diversos autores que tratam da Psicopedagogia enfatizam o seu caráter interdisciplinar¹. Reconhecer tal caráter significa admitir a sua especificidade enquanto área de estudos, uma vez que, buscando conhecimentos em outros campos, cria o seu próprio objeto condição essencial da interdisciplinaridade. Ao admitir essa interseção, não nos resta alternativa senão abandonarmos a ideia de tratar a Psicopedagogia apenas como aplicação da Psicologia à Pedagogia, pois, ainda que se tratasse de recorrer apenas a estas duas disciplinas (o que não creio) na solução da problemática que lhe deu origem – os problemas de aprendizagem –, não seria como mera aplicação de uma à outra, mas sim na constituição de uma nova área que, recorrendo aos conhecimentos dessas duas, pensa o seu objeto de estudo a partir de um corpo teórico próprio, ou melhor, que busca se formar.

Penso que a Psicopedagogia, como área de aplicação, antecede o *status* de área de estudos, a qual tem procurado sistematizar um corpo teórico próprio, definir o seu objeto de estudo, delimitar o seu campo de atuação; e, para isso, recorre à Psicologia, à Psicanálise, à Linguística, à Fonoaudiologia, à Medicina à Pedagogia e atualmente muito tem se beneficiado dos conhecimentos das neurociências.

A questão do termo utilizado para definir o modo de compreender e operar sobre o processo de aprendizagem humana – Psicopedagogia – resultou numa herança bastante indesejada, ou seja, as raízes dos nomes Psicologia e Pedagogia. Anos se passaram e ambas as áreas disputam o domínio da Psicopedagogia enquanto campo de atuação e resistem à ideia de tratar-se de uma nova área do conhecimento. Continuo concordando com a afirmação feita por Neve (1992), ao mencionar a confusão conceitual gerada pela ambiguidade ou dubiedade do termo Psicopedagogia e, o como e quanto, essa confusão se estendeu também à prática.

A afirmação de que a Psicopedagogia, historicamente, surgiu na fronteira entre a Psicologia e a Pedagogia tira de cena a principal razão de seu surgimento. A Psicopedagogia nasce das tentativas de explicação para o fracasso escolar, visto que a pedagogia e a psicologia, juntas ou individualmente, não bastavam para explicar esse fenômeno tão complexo na ocasião em que escrevi a primeira edição deste livro. Os fatores utilizados para explicar alarmantes índices de fracasso escolar envolviam quase que exclusivamente os relacionados àquele que deve aprender, como, por exemplo, desnutrição, problemas neurológicos, psicológicos, ou àquele que deve ensinar, mencionando a problemática da precariedade na formação do professor. Acrescentando, ainda, que, no Brasil, particularmente durante a década de 1970, foi atribuído, principalmente, a um conjunto de comportamentos chamados à época de Disfunção Cerebral Mínima as causas do insucesso na escolaridade. A ideia, amplamente aceita no Brasil (e em outros países) de que o problema de aprendizagem estivesse relacionado a fatores neurológicos, prevalece ainda hoje. É bastante conhecido o fato de que hoje temos um enorme contingente de crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e que tal acometimento tem sido considerado a causa tão procurada para o Fracasso Escolar. Vale registrar que com esses muitos anos de

trabalho e pesquisa na área não me atrevo a negar que exista hoje um modo de funcionar, de grande parte dos jovens, que impõe a urgência de se rever a escola. A complexidade dessa realidade requer um livro à parte. Porém, fato é que muitos jovens apresentam comportamentos que no conjunto são a expressão comportamental de um Transtorno do Neurodesenvolvimento, conhecido como Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade, conforme descrito no DSM-5. Tal realidade requer mais do que simples críticas ao diagnóstico referido. É necessário que se interprete esse fenômeno, repensando inclusive se esta não seria uma nova arquitetura cerebral, resultante das mudanças ocorridas no mundo, se tal funcionamento não seria uma decorrência natural a partir das experiências vividas neste momento histórico.

Creio que neste ponto do texto cabe apenas indagar: diante das circunstâncias de vida atual, quando o estresse é o estado normal dos seres humanos das gerações produtivas, haveria outra condição cerebral que não a reconhecida como portadora do transtorno de deficit de atenção e hiperatividade?

Retomando a questão do termo Psicopedagogia e as suas implicações na prática, continuamos pensando que tal área de estudos não pode ser pensada simplesmente como uma aplicação da Psicologia à Pedagogia. Mas, se a Psicopedagogia não é uma aplicação da Psicologia (experimental) à Pedagogia, o que é então? Para responder a esta pergunta convém percorrer um caminho em que é preciso pensar sobre o objeto de estudo da Psicopedagogia, as teorias que, na interdisciplinaridade, embasam essa prática, e o seu campo de atuação.

Passemos a pensar, pois, sobre o objeto de estudo da Psicopedagogia.

O OBJETO DE ESTUDO DA PSICOPEDAGOGIA

Se a (in)definição do termo Psicopedagogia produz um estado de confusão, vejamos qual é a definição do objeto de estudo da Psicopedagogia segundo alguns psicopedagogos brasileiros.

Para Kiguel,

o objeto central de estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos – bem como a influência do meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento (1991, p. 24).

De acordo com Neves,

a Psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E, mais, procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe estão implícitos (1991, p. 12).

Segundo Scoz,

a Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades e em uma ação profissional deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os (1992, p. 2).

Para Golbert,

... (o) objeto de estudo da Psicopedagogia deve ser entendido a partir de dois enfoques: preventivo e terapêutico. O enfoque preventivo considera o objeto de estudo da Psicopedagogia o ser humano em desenvolvimento, enquanto educável. Seu objeto de estudo é a pessoa a ser educada, seus processos de desenvolvimento e as alterações de tais processos. Focaliza as possibilidades do aprender, em um sentido amplo. Não deve se restringir a uma só agência como a escola, mas ir também à família e à comunidade. Poderá esclarecer, de forma mais ou menos sistemática, a professores, pais e administradores sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento, sobre o progresso nos processos de aprendizagem, sobre as condições psicodinâmicas da aprendizagem, sobre as condições determinantes de dificuldades de aprendizagem. O enfoque terapêutico considera o objeto de estudo da Psicopedagogia a identificação, análise, elaboração de uma metodologia de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem (1985, p. 13).

Para Rubinstein,

em um primeiro momento a Psicopedagogia esteve voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologias que melhor atendessem aos portadores de dificuldades, tendo como objetivo fazer a reeducação ou a remediação e desta forma promover o desaparecimento do sintoma. Ainda, a partir do momento em que o foco de atenção passa a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelece com a mesma, o objeto da Psicopedagogia passa a ser mais abrangente: a metodologia é apenas um aspecto no processo terapêutico, e o principal objetivo é a investigação de etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem considerando todas as variáveis que intervêm neste processo (1992, p. 103).

Do ponto de vista de Weiss,

a Psicopedagogia busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores (1991, p. 6).

Essas considerações em relação ao objeto de estudo da Psicopedagogia sugerem que há um certo consenso quanto ao fato de que ela deve ocupar-se em estudar a aprendizagem humana, porém é uma ilusão pensar que tal consenso nos conduza, todos, a um único caminho. O tema da aprendizagem apresenta tamanha complexidade que tem a dimensão da própria natureza humana e caberia um outro ensaio para tratá-lo. É importante, no entanto, ressaltar que a concepção de aprendizagem resulta de uma visão de homem, e é em razão desta que acontece a *práxis* psicopedagógica.

Dos profissionais brasileiros supracitados, pudemos verificar que o tema da aprendizagem ocupa-os e preocupa-os, sendo os problemas desse processo (de aprendizagem) a causa e a razão da Psicopedagogia. Este é também o pensamento dos argentinos (os quais, conforme veremos no Capítulo 2, inspiraram-nos). Podemos observar esse pensamento traduzido nas palavras de profissionais argentinos que atuam na área e que estão envolvidos no trabalho teórico. Para eles, “a aprendizagem com seus problemas” constitui-se no pilar-base da Psicopedagogia. Vejamos.

Alicia Fernández, ao citar Sara Paín, argumenta:

Ela considera o sintoma histérico a plataforma de lançamento para que Freud pudesse formular a teoria e a técnica da Psicanálise, dando conta dos fenômenos inconscientes, o problema da aprendizagem é nossa plataforma de lançamento para construir uma teoria psicopedagógica (1990^a, p. 11).

Ao referir-se à Psicopedagogia, Fernández sublinha:

Mas ainda não podemos construir uma teoria acerca de nossa prática específica, na patologia da aprendizagem. Recorremos à teoria da inteligência de Piaget, que nos aporta um modelo da inteligência, mas não uma teoria sobre as fraturas no aprender, acerca do sujeito que não aprende. Recorremos também à psicanálise, que nos permite, entre tantas outras coisas, realizar uma leitura do inconsciente e nos possibilita um marco psicopatológico a que remetemos para compreender a estrutura de personalidade de nossos pacientes. Mas carecemos de uma psicopatologia acerca da aprendizagem. Estamos tentando construir nossa própria teoria, nosso específico enquadramento, os rasgos diferenciadores de nossa técnica e nosso lugar como especialistas em problemas de aprendizagem (1984, p. 102).

Segundo Jorge Visca (1987), a Psicopedagogia, que inicialmente foi uma ação subsidiária da Medicina e da Psicologia, perfilou-se como um conhecimento independente e complementar, possuidora de um objeto de estudo – o processo de aprendizagem – e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios.

Para Marina Müller, ao refletir-se sobre o objeto de estudo específico da Psicopedagogia, deve-se levar em conta o lugar em que se situa este campo de atividade. Müller (1984) diz que é função da Psicologia pensar

como se incrementam os conhecimentos, ou entram em contradição e são substituídos; que leis regem estes processos; que influências afetivas e representações inconscientes os acompanham; que dificuldades interferem ou impedem; de que maneira é possível favorecer as aprendizagens ou tratar suas alterações.

É função da Pedagogia pensar o que é educar, o que é ensinar e aprender; como se desenvolvem estas atividades; como incidem subjetivamente os sistemas e métodos educativos; quais as problemáticas estruturais que intervêm no surgimento de transtornos de aprendizagem e no fracasso escolar; que

propostas de mudanças surgem. “O sujeito que aprende” – diz Marina Müller – “é motivo de perguntas para os psicopedagogos, e destinatário de sua atividade profissional” (MÜLLER, 1984, p. 7 e 8).

A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia – e evoluiu devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se, assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a Psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las.² Esse objeto de estudo, que é um sujeito a ser estudado por outro sujeito, adquire características específicas a depender do trabalho clínico ou preventivo:

- O trabalho clínico se dá na relação entre um sujeito com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem, buscando compreender a mensagem de outro sujeito, implícita no não aprender. Nesse processo, no qual investigador e objeto-sujeito de estudo interagem constantemente, a própria alteração torna-se alvo de estudo da Psicopedagogia. Isto significa que, nesta modalidade de trabalho, deve o profissional compreender o que o sujeito aprende, como aprende e por que, além de perceber a dimensão da relação entre psicopedagogo e sujeito de forma que se favoreça a aprendizagem.

- No trabalho preventivo,³ a instituição, enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem, é objeto de estudo da Psicopedagogia, uma vez que são avaliados os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem.

A definição do objeto de estudo da Psicopedagogia passou por fases distintas, assim como os demais aspectos dessa área de estudo. Em diferentes momentos históricos, que repercutem nas produções científicas, esse objeto foi entendido de várias formas.

Houve um tempo em que o trabalho psicopedagógico priorizava a reeducação, o processo de aprendizagem era avaliado em função de seus *deficits*, e o trabalho procurava vencer tais defasagens. O objeto de estudo era o sujeito que não podia aprender, concebendo-se a “não aprendizagem” pelo enfoque que salientava a falta. Esse ponto de vista buscava estabelecer semelhanças entre grandes grupos de sujeitos, as regularidades, o esperado para determinada idade, visando reduzir as diferenças e acentuar a uniformidade.

Posteriormente, a Psicopedagogia adotou a noção de “não aprendizagem” de uma outra maneira: o não aprender é tido como carregado de significados, e não se opõe ao aprender. Essa fase da Psicopedagogia é fundamentada, em especial, na Psicanálise e na Psicologia Genética. Essa nova concepção leva em conta a singularidade do indivíduo ou grupo, buscando o sentido particular de suas características e suas alterações, segundo as circunstâncias da sua própria história e do seu mundo sociocultural. O processo evolutivo pelo qual essa nova área de estudo procurou estruturar-se entende que o objeto de estudo é sempre o sujeito “aprendendo”, como se refere Alicia Fernández (1991). Essa concepção de sujeito variou, porém, conforme dissemos anteriormente, em

função da visão de homem adotada em cada momento histórico e da sua correspondente concepção de aprendizagem.

Atualmente, a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio. Acrescento que no que se refere ao equipamento biológico mencionado no parágrafo anterior, hoje com os avanços tecnológicos, fomos levados a reconhecer a importância da participação do cérebro no processo de aprendizagem, como o substrato orgânico que rege as bases neurobiológicas das possibilidades do aprender. É neste ponto que as neurociências têm nos trazido grandes contribuições para repensarmos a educação. Adiante, retornaremos a esta questão, quando abordarmos a inserção das neurociências no grupo das grandes áreas que numa perspectiva transdisciplinar compõe o corpo teórico da Psicopedagogia.

O trabalho psicopedagógico é preventivo, clínico e indiscutivelmente teórico. Teórico na medida da necessidade de se refletir sobre a práxis e construir teorias explicativas sobre o aprender, o ensinar, e essencialmente o adaptar-se às exigências de um mundo tão dinâmico, que se transforma com uma vertiginosa velocidade. O termo adaptação corresponde aqui nesta perspectiva teórica à capacidade de o ser humano fazer frente às demandas do meio, se modificando e modificando o mundo que o rodeia, como fruto da sua disposição inteligente para a preservação da espécie. Dito de outra forma, inteligência igual à capacidade de adaptação. Esta concepção, uma das grandes contribuições das neurociências à educação, nos leva a repensar a prática.

Assim sendo, proponho neste ponto abordarmos alguns aspectos da prática. Começemos por seu caráter preventivo.

No trabalho preventivo, podemos falar em diferentes níveis de prevenção. No primeiro nível, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e na orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico da realidade institucional e elaboram-se planos de intervenção baseados nesse diagnóstico, a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que, ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros.

Como um exemplo dos níveis de trabalho preventivo, podemos nos valer de uma situação específica: a alfabetização. Ao se deparar com novas teorias acerca da alfabetização, o psicopedagogo, juntamente com outros profissionais da escola, trata de elaborar métodos de ensino compatíveis com as novas concepções acerca desse processo. Nesse momento, que corresponderia ao primeiro nível preventivo, ele trabalha com os professores, auxiliando-os a incorporar os novos conhecimentos e os procedimentos metodológicos deles decorrentes.

Utilizando ainda a alfabetização, digamos que, em um determinado grupo, classe ou instituição, apareçam transtornos na aprendizagem do processo de leitura e escrita. Cabe então ao psicopedagogo, no segundo nível preventivo, realizar um diagnóstico do grupo e intervir nos procedimentos didático-

metodológicos em vigor. Esse profissional tem, agora, não só o objetivo de detectar as causas dos transtornos, mas também de encontrar os meios para que eles sejam eliminados. Já o terceiro nível se dá no momento em que problemas específicos de leitura e escrita já estejam instalados em um aluno ou grupo de alunos. Deve o psicopedagogo, neste caso, atuar diretamente com esses alunos, a fim de tratar tais transtornos e evitar outros.

No exercício clínico, o psicopedagogo deve reconhecer a sua própria subjetividade na relação, pois se trata de um sujeito que estuda outros sujeitos. Essa inter-relação de sujeitos, na qual um procura conhecer no outro aquilo que o impede de aprender, implica uma temática muito complexa. Ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende.

Esse saber exige do psicopedagogo que recorra a teorias que lhe permitam reconhecer de que modo se dá a aprendizagem, bem como as leis que regem esse processo: as influências afetivas e as representações inconscientes que o acompanham, o que pode comprometê-lo e o que pode favorecê-lo. É preciso, também, que o psicopedagogo saiba o que é ensinar e o que é aprender; como interferem os sistemas e os métodos educativos nesse processo; os problemas estruturais que intervêm no surgimento dos transtornos de aprendizagem e no processo escolar.

Faz-se, desta maneira, imperioso que, enquanto psicopedagogos, aprendamos sobre como os outros sujeitos aprendem e, também, sobre como nós aprendemos. Para Alicia Fernández (1991), esse saber só é possível com uma formação que se oriente sobre três pilares:

- a) prática clínica: ocorre em consultório individual-grupal-familiar, em instituições educativas e sanitárias;

- b) construção teórica: é permeada pela prática de forma que, a partir desta, a teoria psicopedagógica possa ser tecida;
- c) tratamento psicopedagógico-didático: segundo essa autora argentina, o tratamento psicopedagógico-didático é fundamental na formação do psicopedagogo, pois se constitui em um espaço para a construção do olhar e da escuta clínica⁴ – a partir da análise do seu próprio aprender –, que configuram a atitude psicopedagógica.

Ainda de acordo com Alicia Fernández (1991), todo sujeito tem a sua modalidade de aprendizagem, ou seja, meios, condições e limites para conhecer. Modalidade de aprendizagem significa uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e constituir o saber. Tal modalidade constrói-se desde o nascimento, é como uma matriz, um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas situações de aprendizagem. Essa modalidade é fruto do seu inconsciente simbólico constituído na sua inter-relação com o outro e de sua atividade estruturante de um universo estável: relação causa-efeito, espaço-temporal, objetividade. Assim, organizam-se as operações lógicas de classificação e de relação que, de um nível de elaboração simples, passam a outro cada vez mais complexo. Esse sujeito envolve, em um único personagem, o sujeito epistêmico e o sujeito do desejo. Isso significa que a possibilidade de aprender está situada no nível inconsciente, no desejo de conhecer,⁵ conforme observa outro autor: “Este desejo de conhecer (epistemofilia) está ligado, em movimento dialético, à busca de sua própria verdade (conhecer que é, e quem é para os outros), e à busca do mundo cognitivo cultural, compartilhado socialmente”. (MÜLLER, 1984, p. 8)

No trabalho clínico, conceber o sujeito que aprende como um sujeito epistêmico-epistemofílico implica procedimentos diagnósticos e terapêuticos

que considerem tal concepção. Por exemplo, no processo diagnóstico, interessa-nos saber como e o que o sujeito pode aprender e perceber o interjogo entre o desejo de conhecer e o de ignorar. Para isso, é necessária uma leitura clínica na qual, por meio da escuta psicopedagógica, se possam decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção: “Além do sintoma que se deve ser reeducado, primeiramente existe uma mensagem que deve ser ouvida” (MANNONI, 1976, p. 205).

Perceber esse interjogo, ouvir essa mensagem, enfim, assumir essa atitude⁶ clínica requer um conjunto de conhecimentos estruturados de forma que se constitua uma matriz teórica interpretativa. De acordo com Alicia Fernández, necessitamos incorporar conhecimentos sobre o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo, estando estes quatro níveis basicamente implicados no aprender. Considerando-se o problema de aprendizagem na interseção desses níveis, as teorias que se ocupam da inteligência, do inconsciente, do organismo e do corpo, em separado, não conseguem resolvê-lo.

Faz-se necessário construir, pois, uma teoria psicopedagógica fundamentada em conhecimentos de outros corpos teóricos, que, ressignificados, embasem essa prática. Vejamos quais são essas teorias.

TEORIAS QUE EMBASAM O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO

Conhecer os fundamentos da Psicopedagogia implica refletir sobre as suas origens teóricas, ou seja, revisar velhos impasses conceituais subjacentes à ação

e à atuação da Pedagogia e da Psicologia no apreender do fenômeno educativo.

Do seu parentesco com a Pedagogia, a Psicopedagogia traz as indefinições e as contradições de uma ciência cujos limites são os da própria vida humana. Envolve, simultaneamente, a meu juízo, o social e o individual em processos tanto transformadores quanto reprodutores. Da Psicologia, a Psicopedagogia herda o velho problema do paralelismo psicofísico, um dualismo que ora privilegia o físico (observável), ora o psíquico (a consciência).

Essas duas áreas não são suficientes para apreender o objeto de estudo da Psicopedagogia – o processo de aprendizagem e suas variáveis – e nortear a sua prática. Dessa forma, recorre-se a outras áreas, como a Filosofia, a Neurologia, a Sociologia, a Linguística e a Psicanálise, no sentido de alcançar a compreensão desse processo. Para Sara Paín,

nesse lugar do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa genética da inteligência e um sujeito associado a tantas outras estruturas teóricas, de cuja engrenagem se ocupa e preocupa a Epistemologia; referimo-nos principalmente ao materialismo histórico, à teoria piagetiana da inteligência e à teoria psicanalítica de Freud, enquanto instauram a ideologia, a operatividade e o inconsciente (1987, p. 15).

Os autores brasileiros Neves, Kiguel, Scoz, Golbert, Rubinstein, Weiss, Barone e outros, assim como os argentinos Fernández, Paín, Visca, Müller, são unânimes quanto à necessidade de conhecimentos de diversas áreas que, articulados, devem fundamentar a constituição de uma teoria psicopedagógica. Diz Fernández (1985, p. 12): “A epistemologia genética e a psicanálise são necessárias para a teoria psicopedagógica, mas não se confundem com ela, cujo fim é dar conta da articulação inteligência-desejo”. Jorge Visca (1987, p. 7) considera que a Psicopedagogia foi se perfilando como um conhecimento independente e complementar, por assimilação recíproca das contribuições das

escolas psicanalítica, piagetiana e da Psicologia Social de Enrique Pichon-Rivière. Desta forma, entende esse autor ser possível compreender a participação dos aspectos afetivos, cognoscitivos e do meio que confluem no aprender do ser humano.

Para Sara Paín (1986, p. 5), vale lembrar que os que se defrontam com os problemas de aprendizagem devem fundamentar a sua prática na articulação da Psicanálise, da teoria piagetiana e do materialismo histórico. Por sua vez, Marina Müller (1986) aponta como suportes teóricos na Psicopedagogia clínica – campo do qual essa argentina se ocupa – a Psicanálise e a Psicologia Genética, bem como a Psicologia Social e a Linguística.

Recorrendo à época da primeira edição deste trabalho, encontramos na escassa literatura sobre o tema referências à Psicopedagogia como sendo um campo de conhecimento relativamente novo que surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia. Ressalto aqui a referência a um novo campo de conhecimento que surgiu nessa fronteira justamente por sinalizar, ainda que sutilmente, o seu aspecto transdisciplinar.

Para aqueles que possam não estar suficientemente familiarizados com o conceito de transdisciplinaridade, trata-se de um termo bastante complexo que se refere a uma abordagem científica que busca superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas autônomas e descomprometidas com o todo. Podemos citar Edgar Morin (2001), ACRESCENTAR NA BIBLIOGRAFIA que através de seus escritos sobre a Epistemologia da Complexidade nos fornece importantes recursos reflexivos para reconhecermos a limitação do conhecimento disciplinar e os caminhos para uma compreensão multidimensional da realidade.

Devido à complexidade do seu objeto de estudo, são importantes à Psicopedagogia conhecimentos específicos de diversas outras teorias, as quais

incidem transdisciplinarmente sobre os seus objetos de estudos, por exemplo:

- a Psicanálise encarrega-se do mundo inconsciente, das representações profundas, operantes por meio da dinâmica psíquica que se expressa por sintomas e símbolos, permitindo-nos levar em conta a face desejante do homem;
- a Psicologia Social encarrega-se da constituição dos sujeitos, que responde às relações familiares, grupais e institucionais, em condições socioculturais e econômicas específicas e que contextuam toda aprendizagem;
- a Epistemologia e a Psicologia Genética se encarregam de analisar e descrever o processo construtivo do conhecimento pelo sujeito em interação com os outros e com os objetos;
- a Linguística traz a compreensão da linguagem como um dos meios que caracterizam o tipicamente humano e cultural: a língua enquanto código disponível a todos os membros de uma sociedade, e a fala como fenômeno subjetivo, evolutivo e historiado de acesso à estrutura simbólica;
- a Pedagogia contribui com as diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, analisando-o do ponto de vista de quem ensina;
- os Fundamentos das Neurociências possibilitam a compreensão dos mecanismos cerebrais que subjazem ao aprimoramento das atividades mentais, indicando-nos a que correspondem, do ponto de vista biológico, todas as evoluções ocorridas no plano psíquico. A aprendizagem se processa no Sistema Nervoso Central, cujo

funcionamento deve ser considerado no seu aspecto anatômico ou macroscópico, passando pelo microscópico, ou seja, a organização dos tecidos, pela histologia das células e organelas subcelulares até as estruturas bem menores, tais como as moléculas, que constituem o nível molecular ou bioquímico. O entendimento da importância do trabalho dos neurônios e das células gliais na aprendizagem, de suas ligações sinápticas e a plasticidade neuronal, é de fundamental importância para o entendimento sobre como e por que a aprendizagem só acontece quando ocorrem modificações no sistema nervoso central.

Bem, nenhuma dessas áreas surgiu especificamente para responder à problemática da aprendizagem humana. Elas, no entanto, nos fornecem meios para refletir cientificamente e operarmos no campo psicopedagógico, o nosso campo.

Vejam um exemplo: uma criança nos é encaminhada por não aprender a ler e a escrever – situação, por sinal, bastante comum no dia a dia, seja no consultório, seja na instituição escolar. Recorremos, então, a um corpo teórico para que alguns elementos nos ajudem a iluminar o epicentro do problema. Começamos por analisar algumas questões que surgem no nosso trabalho de auxiliar esse sujeito a restabelecer o seu processo de aprendizagem ou a entrar no curso da aprendizagem. Pois bem, será que a metodologia utilizada no processo de alfabetização é adequada? Essa questão envolve aspectos do processo ensino-aprendizagem que devem ser vistos à luz de teorias pedagógicas. Além disso, a construção desse novo objeto de conhecimento – o processo de leitura e escrita – implica processos cognitivos que podem ser compreendidos por meio da Psicologia Genética, por exemplo. Ou será que o processo se acha inviabilizado na relação entre professor e aluno? Estaria o aluno estabelecendo uma relação transferencial com o professor, a qual não lhe

permite o aprender, ou vice-versa? Ou, ainda, o acesso à leitura e à escrita poderia se tornar algo persecutório por estar relacionado com o crescimento? Essa análise, enfim, conforme vimos sublinhando, envolve o respaldo de outras disciplinas, como no caso de uma cultura psicanalítica que permita identificar mecanismos psíquicos, de representação, que atuam no sentido da não aprendizagem para esse sujeito.

Podemos, também, estar diante de um caso em que o sujeito tenha sofrido uma anóxia de parto que lhe ocasionou uma lesão cerebral, atingindo a área cortical da linguagem. Como nos assegurarmos dessas informações, que, uma vez confirmadas, dão um direcionamento muito diferenciado das situações anteriores? Evidencia-se, é claro, neste caso, que alguns princípios da Neurologia são de fundamental importância ao profissional da Psicopedagogia, desde o encaminhamento a outros profissionais até a definição da forma de tratamento.

Podemos ainda nos deparar com uma ocorrência em que a dificuldade advenha de diferenças culturais e de linguagem. A estranheza dos significantes do professor para o aluno, e vice-versa, gera problemas na própria comunicação, comprometendo, deste modo, a leitura e a escrita, já que estas se configuram em um ato de comunicação. A Linguística, nesta situação exemplar, pode oferecer um aparato conceitual que venha a operar no sentido de explicitar ao psicopedagogo a causa da problemática e, quem sabe, permitir-lhe uma eficiente intervenção.

De sua parte, a Psicologia Social ilumina a natureza do grupo a que pertence o sujeito da aprendizagem e as interferências socioculturais desse grupo nesse sujeito. Enfim, este e os demais exemplos aqui apresentados atestam situações em que, requerendo elementos conceituais de outros corpos teóricos, a

Psicopedagogia pensa o seu objeto de estudo, exemplos em que se registra essa cooperação, esse operar com outros sobre um problema, uma anomalia.

Os profissionais da Psicopedagogia, como quaisquer outros profissionais, sustentam a sua prática em pressupostos teóricos muitas vezes distintos, conforme já referido antes. Isto implica diversificados enquadres, consequências da identificação do profissional com determinada corrente teórica. O psicopedagogo pode, por exemplo, dentro das teorias da personalidade, escolher a Psicanálise com o objetivo de compreender o sentido inconsciente das dificuldades de aprendizagem. Tal escolha estaria alicerçada na condição pessoal de psicopedagogo, a qual é oriunda da sua experiência de análise e das condições da sua formação.

Essa opção acarreta determinado procedimento prático, no qual o trabalho psicopedagógico consistiria em propor à criança a realização de determinadas tarefas e acompanhá-la na sua execução. O foco de atenção do psicopedagogo, porém, é a reação da criança diante da tarefa, considerando resistências, bloqueios, lapsos, hesitações, repetições, sentimentos e angústias diante de certas situações. Além de outros procedimentos, o psicopedagogo faz as intervenções que visam permitir que a criança entre em contato com o sentido inconsciente das suas dificuldades.

Menos como uma digressão do que como um breve lembrete, poderíamos sublinhar que Freud já previu a possibilidade de recorrer à Psicanálise na compreensão dos diversos sintomas (remetamo-nos ao uso psicanalítico do termo sintoma). O problema de aprendizagem enquanto sintoma pode ser comparado, na sua dinâmica, com o sintoma conversivo. Diante das enfermidades que apareciam no corpo e que não podiam ser explicadas pela Medicina, Freud chega à noção de inconsciente e entende que o que ocorria era uma conversão simbólica do inconsciente para o corpo. A partir daí, começa a

pensar nas formações do inconsciente, entre elas o sintoma. Segundo o criador da Psicanálise, o inconsciente não se manifesta de forma direta, nem se pode circunscrevê-lo ou delimitá-lo, mas aparece por meio das fraturas: o chiste, o lapso, o ato falho, o sonho e o sintoma. “O futuro provavelmente atribuirá muito maior importância à Psicanálise como a ciência do inconsciente do que como um procedimento terapêutico” (FREUD, 1976, vol. XX, p. 303). Como ciência do inconsciente, portanto, a Psicanálise permite a compreensão do sintoma enquanto problema de aprendizagem, percebendo-o como uma manifestação humana carregada de significado.

Entretanto, não só à Psicanálise recorre o psicopedagogo. Como vimos, ele busca conhecimentos também na Psicologia Genética, na Psicologia Social, na Psicolinguística etc. Sabemos igualmente que nenhuma dessas áreas surge para responder aos problemas de aprendizagem: as diversas combinações entre elas resultam, entretanto, em posturas teórico-práticas diversificadas, porém com diversos pontos de convergência. Assim, a partir de pressupostos teóricos iniciais da Medicina, da Psicologia e da Pedagogia, foram se constituindo concepções acerca dos problemas de aprendizagem, as quais se transformaram e, conseqüentemente, transformaram a prática psicopedagógica, até esta chegar à configuração atual. De qualquer modo, a Psicopedagogia se encontra em fase embrionária, e seu corpo teórico acha-se em construção, amalgamando-se ou estruturando o seu arcabouço lógico-principal ou ideal. A cada dia, surgem novas ideias, novas situações e mais transformação: o psicopedagogo então transforma a teoria e, por seu turno, a teoria o transforma.

Podemos caracterizar a Psicopedagogia como uma área de confluência do psicológico (a subjetividade do ser humano enquanto tal) e do educacional (atividade especificamente humana, social e cultural). Tratando do mundo psíquico individual e grupal em relação à aprendizagem e aos sistemas e aos processos educativos, o psicopedagogo ensina como aprender e, para isso,

necessita apreender o aprender e a aprendizagem. Para o psicopedagogo, aprender é um processo que implica pôr em ação diferentes sistemas que intervêm em todo sujeito: a rede de relações e códigos culturais e de linguagem que, desde antes do nascimento, tem lugar em cada ser humano à medida que ele se incorpora à sociedade.

A aprendizagem, afinal, é responsável pela inserção da pessoa no mundo da cultura. Mediante a aprendizagem, o indivíduo se incorpora ao mundo cultural, com uma participação ativa, ao se apropriar de conhecimentos e técnicas, construindo em sua interioridade um universo de representações simbólicas.

Pois bem, nesse trabalho de ensinar a aprender, o psicopedagogo recorre a critérios diagnósticos no sentido de compreender a falha na aprendizagem – daí o caráter clínico da Psicopedagogia, ainda que o seu objetivo seja a prevenção dos problemas de aprendizagem. É clínico porque envolve sempre um processo diagnóstico ou de investigação que precede o plano de trabalho. Esse diagnóstico consiste na busca de um saber para saber-fazer. Por meio das informações obtidas nesse processo de investigação, o psicopedagogo inicia a construção do seu plano de trabalho. “O diagnóstico não completa o olhar interpretativo nem diagnóstico: todo o processo terapêutico é também diagnóstico” (FERNÁNDEZ, 1990, p. 44), ocorrendo também no trabalho institucional, no qual, após o momento inicial de investigação, inicia-se um processo de intervenção, com a implantação de recursos capazes de solucionar o problema tão logo este se anuncie. Durante esse processo de intervenção, o profissional não abandona o olhar interpretativo que caracteriza a prática psicopedagógica.

A investigação diagnóstica envolve a leitura de um processo complexo, no qual todas as ambiguidades de atribuição de sentido a uma série de

manifestações conscientes e inconscientes se fazem presentes. Interrogam aí o pessoal, o familiar atual e passado, o sociocultural, o educacional, a aprendizagem sistemática. O decifrar do sentido da dificuldade de aprendizagem repercute sobre o problema que estamos interpretando: a nossa linguagem sobre a linguagem da enfermidade nos leva a um compromisso, ou seja, ao diagnóstico, promotor de decisões acerca do tratamento.

As observações de Ajuriaguerra (1970, p. 1) nos falam das dificuldades inerentes ao processo diagnóstico no trabalho psicopedagógico com a criança e com o adolescente.

ainda mais do que com o adulto, é com a criança que encontramos dúvidas nosográficas. Sujeito em evolução, a criança é móvel em suas estruturas e maleável em suas manifestações; o mesmo acontece em patologia.

A leitura do diagnóstico pode variar segundo cada profissional, em função da sua formação, dos marcos referenciais que sustentam a sua prática e a abordagem teórica com a qual ele se identifica. Essa questão é ainda mais controvertida quando se fala na atuação psicopedagógica no Brasil, devido às suas condições de formação.

Atualmente, a Psicopedagogia refere-se a um saber e a um saber-fazer, às condições subjetivas e relacionais – em especial familiares e escolares –, a inibições, atrasos e desvios do sujeito ou grupo a ser diagnosticado. O conhecimento psicopedagógico não se cristaliza em uma delimitação fixa nem nos *deficit* e nas alterações subjetivas do aprender, mas avalia a possibilidade do sujeito, a disponibilidade afetiva de saber e de fazer, reconhecendo que o saber é próprio do sujeito. Enfim, a Psicopedagogia se norteia pela predisposição da nossa espécie à sua perpetuação, tendo portanto, como tendência nata a capacidade, a necessidade e o desejo de adaptar-se ao mundo, no sentido mais legítimo do termo adaptação no contexto da teoria da evolução, o que no

limite pode representar a complexa equação: não se ajustar como garantia da preservação filo e ontogenética. Deixo aqui o desafio de uma profunda reflexão sobre os jovens e o contraditório mundo que não escolheram.

O CAMPO DE ATUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

O campo de atuação do psicopedagogo refere-se não só ao espaço físico onde se dá esse trabalho, mas também, e em especial, ao espaço epistemológico que lhe cabe, ou seja, ao lugar deste campo de atividade e ao modo de abordar o seu objeto de estudo.

A forma de abordar o objeto de estudo pode assumir características específicas, a depender da modalidade: clínica, preventiva e teórica, umas articulando-se às outras. O trabalho clínico não deixa de ser preventivo, uma vez que, ao tratar alguns transtornos de aprendizagem, pode evitar o aparecimento de outros. O trabalho preventivo, em uma abordagem psicopedagógica, é sempre clínico, levando em conta a singularidade de cada processo. Essas duas formas de atuação, por sua vez, não deixam de resultar em um trabalho teórico. Tanto na prática preventiva quanto na clínica, o profissional, como já vimos anteriormente, procede sempre embasado no referencial teórico adotado.

Ao delimitar o campo de atuação do trabalho psicopedagógico, deve-se, no entanto, diferenciar essas modalidades de atuação, especificando as suas tarefas. Dessa forma, o trabalho psicopedagógico na área preventiva é de orientação no

processo ensino-aprendizagem, visando favorecer a apropriação do conhecimento pelo ser humano, ao longo da sua evolução. Esse trabalho pode se dar na forma individual ou na grupal, na área da saúde mental e da educação.

Na sua função preventiva, cabe ao psicopedagogo:

- detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem;
- participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, a fim de favorecer processos de integração e troca;
- promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e dos grupos;
- realizar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo.

O trabalho psicopedagógico pode, certamente, ter um caráter assistencial. Isso acontece quando, por exemplo, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis por elaboração, direção e evolução de planos, programas e projetos no setor de educação e saúde, integrando diferentes campos de conhecimento. A Psicopedagogia ocupa-se, assim, de todo o contexto da aprendizagem, seja na área clínica, preventiva, assistencial, envolvendo elaboração teórica no sentido de relacionar os fatores envolvidos nesse ponto de convergência em que opera.

A elaboração teórica visa criar um corpo teórico da Psicopedagogia, com processos de investigação e diagnóstico que lhe sejam específicos, por meio de estudos das questões educacionais e da saúde no que concerne ao processo de aprendizagem. Implica, desta maneira, uma reflexão constante sobre a pertinência da aplicação das diversas teorias ao campo da Psicopedagogia, por meio de avaliação da prática resultante desses pressupostos. Esse trabalho

consiste em uma leitura e releitura do processo de aprendizagem e do processo da não aprendizagem, bem como da aplicabilidade e dos conceitos teóricos, resultando em novos contornos e significados, proporcionando práticas mais consistentes.

Já, na área da saúde, o trabalho é feito em consultórios privados e/ou em instituições de saúde (como hospitais), no sentido de reconhecer e atender às alterações da aprendizagem sistemática e/ou assistemática, de natureza patológica. Existe também uma proposta de atuação nas empresas, onde o objetivo é favorecer a aprendizagem do sujeito para uma nova função, auxiliando-o a desenvolver as suas atividades de forma mais efetiva.

Historicamente, a Psicopedagogia nasceu para atender à patologia da aprendizagem, mas ela tem se voltado cada vez mais para uma ação preventiva, acreditando que muitas dificuldades de aprendizagem se devem à inadequada Pedagogia institucional e familiar. A proposta da Psicopedagogia, em uma ação preventiva, é adotar uma postura crítica diante do fracasso escolar, em uma concepção mais totalizante, visando propor novas alternativas de ação voltadas para a melhoria da prática pedagógica nas escolas.

Segundo Lino de Macedo (1990), o psicopedagogo, no Brasil, ocupa-se das seguintes atividades:

1. Orientação de estudos – consiste em organizar a vida escolar da criança quando esta não sabe fazê-lo espontaneamente. Procura-se promover o melhor uso do tempo, a elaboração de uma agenda e tudo aquilo que é necessário ao “como estudar” (como ler um texto, como escrever, como estudar para a prova etc.).

2. Apropriação dos conteúdos escolares – o psicopedagogo visa propiciar o domínio de disciplinas escolares em que a criança não vem tendo um bom aproveitamento. Ele se diferencia do professor particular, pois o conteúdo escolar é usado apenas como uma estratégia para ajudar e fornecer ao aluno o domínio de si próprio e as condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo.
3. Desenvolvimento do raciocínio – trabalho feito com os processos de pensamento necessários ao ato de aprender. Os jogos são muito utilizados, pois são férteis no sentido de criarem um contexto de observação e diálogo sobre processos de pensar e de construir o conhecimento. Este procedimento pode promover um desenvolvimento cognitivo maior do que aquele que as escolas costumam alcançar.
4. Atendimento de crianças – a Psicopedagogia se presta a atender deficientes mentais, autistas ou crianças com comprometimentos orgânicos mais graves, podendo até substituir o trabalho da escola. Para Lino de Macedo, essas quatro atividades não são excludentes entre si, nem em relação a outras. O atendimento psicopedagógico poderá, em determinados casos, recorrer a propostas corporais, artísticas etc. De qualquer forma, está sempre relacionado com o trabalho escolar, ainda que com ele não esteja diretamente comprometido.

Para Janine Mery (1985), o psicopedagogo é um professor de um tipo particular⁷ que realiza a sua tarefa de pedagogo sem perder de vista os

propósitos terapêuticos da sua ação. Qualquer que tenha sido a sua formação (psicólogo, pedagogo, fonoaudiólogo, professor), ele assumirá sempre a dupla polaridade do seu papel, o que determinará seu modo de ser perante a criança e seus familiares, bem como diante da equipe a que pertence. O trabalho do psicopedagogo, de acordo com Mery, possui as seguintes especificidades:

- o “transtorno de aprendizagem” é encarado como manifestação de uma perturbação que envolve a totalidade da personalidade;
- o desenvolvimento infantil é considerado a partir de uma perspectiva dinâmica, e é dentro dessa evolução dinâmica que o sintoma “transtorno de aprendizagem” é estudado. Assim, se for oferecida uma forma de relação melhor e diferente à criança, ela deverá retomar a sua evolução normal;
- a neutralidade do papel de psicopedagogo é negada, e este conhece a importância da relação transferencial entre o profissional e o sujeito da aprendizagem;
- objetivo do psicopedagogo é levar o sujeito a reintegrar-se à vida escolar normal, respeitando as suas possibilidades e interesses.

O psicopedagogo, ainda segundo Janine Mery (1985), respeita a escola tal como é, apesar de suas imperfeições, porque é por meio dela que o aluno se situará em relação aos seus semelhantes, optará por uma profissão, participará da construção coletiva da sociedade à qual pertence. Isso não impedirá que o psicopedagogo colabore para a melhoria das condições de trabalho em uma determinada escola ou para a conquista de seus objetivos. Em seu trabalho, ele deverá fazer com que a criança enfrente a escola de hoje, e não a de amanhã. Esse enfrentamento, no entanto, não significaria impor à criança normas

arbitrárias ou sufocar-lhe a individualidade. Busca-se sempre desenvolver e expandir a personalidade do indivíduo, favorecendo as suas iniciativas pessoais, suscitando os seus interesses, respeitando os seus gostos, propondo, e não impondo, atividades, procurando sugerir pelo menos duas vias para a escolha do rumo a ser tomado, permitindo a opção. Assim, tanto no seu exercício na área educativa como na da saúde, pode-se considerar que o psicopedagogo tem uma atitude clínica diante do seu objeto de estudo, o que não significa dizer que o lugar de trabalho seja a clínica, mas sim que as atitudes do profissional ao longo da sua atuação tenha esse caráter.

A seguir, procuraremos mostrar como a prática e a teoria psicopedagógicas vêm ocorrendo – dentro desse território epistemologicamente problemático, visto ser a Psicopedagogia uma espécie de saber híbrido, se assim podemos dizer, enquanto derivado de outras vertentes ou afluentes, a Psicologia e a Pedagogia – nas experiências específicas e inter-relacionadas do Brasil e da Argentina. Apesar dessa hibridez, notaremos que se trata de um saber já algo configurado em certa autonomia, certa autenticidade: faz-se sua identidade enquanto uma jovem episteme.

NOTAS

1. Barthes, em *O Rumor da Língua*, apresenta uma definição que merece ser citada, pois traduz perfeitamente o significado da Psicopedagogia:

O interdisciplinar, de que tanto se fala, não está em confrontar disciplinas já constituídas das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um “assunto” (um tema) e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém (1988, p. 99).

2. O termo prevenção, no presente ensaio, assim como no vocabulário corrente em Psicopedagogia, refere-se à atitude do profissional no sentido de adequar as condições de aprendizagem de forma que se evitem comprometimentos nesse processo. A partir da análise cuidada tanto dos fatores que podem promover quanto dos que podem comprometer o processo de aprendizagem (motivo de exaustivos estudos na área), o psicopedagogo elege a metodologia e/ou a forma de intervenção com o objetivo de facilitar e/ou desobstruir tal processo – função primeira da Psicopedagogia
3. O trabalho preventivo, da forma como é concebido neste estudo, refere-se à ideia de prevenção.
4. O conceito de clínica provém da Medicina, derivando de um termo grego que significa leito (*klinê*): *klinikos* é aquele “que visita os doentes no leito” (*Larousse Étymologique – Nouveau Dictionnaire Étymologique et Historique*, 1971). Na prática médica, significa aplicação dos conhecimentos médicos ao enfermo. Para tanto, o profissional deve observar o sujeito, ver o que se passa e o que o transtorna – daí as expressões “olho clínico”, “escuta”.
5. Desejo de conhecer, ou seja, a epistemofilia, é um conceito kleiniano, como adjetivo, alusivo ao impulso de conhecer associado, desde a mais tenra infância, ao interesse sexual; deriva de Freud e sua visão “pansexualista” (cf. KLEIN, 1981).
6. Segundo Armando Bauleo,

atitude é um complexo de ação e teoria (...) é um ser mover prático no desenvolvimento do terapeuta, e as dificuldades do enunciar recortando-o então

ligadas a sua própria constituição, produto e conjugação nesse desenvolvimento de teoria, prática e experiência vivida socialmente (apud FERNÁNDEZ, 1990^a, p. 10).

7. Vale ressaltar que a concepção de “um professor de um tipo particular”, como se refere Mery, é diferente do “professor particular” na nossa sociedade, uma vez que este não assume – nem deve assumir – a postura de terapeuta.



Capítulo 2

A Psicopedagogia no Brasil e na Argentina

PRIMÓRDIOS EUROPEUS

O movimento da Psicopedagogia no Brasil remete ao seu histórico na Argentina. Devido à proximidade geográfica e ao acesso fácil à literatura

(inclusive pela facilidade da língua), as ideias dos argentinos muito têm influenciado a nossa prática.

Muitos profissionais argentinos encontram-se em nosso País, pós-graduando-se em Psicologia, Psicanálise e mesmo em Psicopedagogia. Esses argentinos, em geral, acabam por ministrar cursos e chegam a ocupar um considerável espaço no nosso mercado de trabalho. Além disso, encontramos trabalhos de autores argentinos na literatura brasileira, os quais constituem os primeiros esforços no sentido de sistematizar um corpo teórico próprio da Psicopedagogia. Vale citar: Sara Paín (*Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem, Psicopedagogia Operativa e A Função da Ignorância*), Jorge Visca (*Clínica Psicopedagógica e Psicopedagogia: Novas Contribuições*), Alicia Fernández (*A Inteligência Aprisionada*) e outros, com diversos artigos publicados em revistas especializadas.

Essas obras constituem, em geral, a bibliografia básica das disciplinas que apresentam os fundamentos teóricos da Psicopedagogia nos nossos cursos de formação na área. Veremos, adiante, no Capítulo 3, programas de disciplinas nos quais se poderá constatar, pelas referências, a importância dessas ideias no nosso meio.

Ao pesquisar a origem do pensamento argentino acerca da Psicopedagogia, verificamos que a sua literatura está fortemente marcada pela literatura francesa. Autores como Jacques Lacan, Maud Mannoni, Françoise Dolto, Julián de Ajuriaguerra, Janine Mery, Michel Lobrot, Pierre Vayer, Maurice Debesse, René Diatkine, George Mauco, Pichon-Rivière e outros são frequentemente citados nos trabalhos argentinos.

A Psicopedagogia não nasceu aqui, tampouco na Argentina. Investigando a literatura sobre o tema, podemos verificar que a preocupação com os problemas de aprendizagem teve origem na Europa, ainda no século XIX.

Segundo Ariès (1981), a preocupação entre os moralistas e os educadores do século XVII era compreender mais e melhor a criança para transformá-la em um homem racional e cristão. A partir do século XVIII, criança passa a ser inscrita em um discurso social em que predomina o conceito de disciplina, a racionalidade dos costumes, acrescida da preocupação com a higiene e a saúde física. Porém, é no final do século XIX que a escolaridade adquire um papel e uma função bastante distinta. Em uma sociedade cada vez mais tecnicista, uma nova e diferente realidade se impõe à sobrevivência econômica dos indivíduos, forçados a atualizações constantes, graças aos progressos técnicos e científicos.

Nesse mundo moderno, a relação entre dominar o saber e ter um lugar nesse ciclo de produção surge como uma promessa de sucesso. Quanto mais raro o saber, mais ele vale. A escola, ponto de sustentação de ideário liberal, por teoricamente garantir a igualdade de oportunidades para a aquisição do conhecimento e do desenvolvimento, vai confirmar a crença de que as diferenças individuais seriam as responsáveis pelo fracasso escolar e pelas desigualdades sociais.

A crença no cientificismo como forma de explicar as desigualdades da sociedade emergente dominará o pensamento científico produzindo na cultura ocidental a convicção de que o saber, oriundo da pesquisa científica, amplia a possibilidade do fazer a tecnologia. As teorias evolucionistas de Darwin contribuíram muito para fundamentar os laboratórios de Psicologia experimental que buscaram comprovar que a capacidade intelectual é fruto de aptidões naturais e humanas, herdadas geneticamente.

Nessa nova ordem científica, econômica e social, surge o sujeito contemporâneo, que vive sem projetos de vida que estabeleçam laço entre o singular e o social. O ciclo de produção e consumo – que se alimentam – estabelece uma forma de trabalho produtivo sobre a égide de um saber cada vez

mais especializado. Trata-se de uma consequência que emerge de uma profunda mudança histórica ocorrida no Ocidente, rumo a uma nova forma de Capitalismo (o mundo efêmero e descentralizado da tecnologia, do consumismo e da indústria cultural, com o predomínio das indústrias de serviços, finanças e informação, no lugar da produção tradicional).

Na literatura francesa – que, como vimos, influencia as ideias sobre a Psicopedagogia na Argentina (a qual, por sua vez, influencia a prática brasileira) – encontra-se, entre outros, os trabalhos de Janine Mery, psicopedagoga francesa, que apresenta algumas considerações sobre o termo Psicopedagogia e sobre a origem dessas ideias na Europa, e os trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico-psicopedagógico na França (do qual se tem notícia na literatura), em que se percebem as primeiras tentativas de articulação entre Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem.

O termo Psicopedagogia curativa, adotado por Janine Mery, é usado para caracterizar uma ação terapêutica que considera aspectos pedagógicos e psicológicos no tratamento de crianças que apresentam fracasso escolar. Segundo essa autora, tais crianças “experimentam dificuldades ou demonstram lentidão em relação aos seus colegas no que diz respeito às aquisições escolares” (MERY, 1985, p. 16).

Janine Mery (1985, p. 11), ao fazer um levantamento dos autores que se preocuparam com o assunto, aponta o século XIX como aquele em que teve início o interesse por compreender e atender portadores de deficiências sensoriais, debilidade mental e outros problemas que comprometessem a aprendizagem. Segundo essa autora, no final do século XIX, educadores como Itard, Pereire, Pestalozzi e Seguin começaram a se dedicar às crianças que apresentavam problemas de aprendizagem em razão de vários tipos de

distúrbios. Jean Itard notabilizou-se com o caso da reeducação de um *enfant sauvage*, Victor, uma história exemplar sob vários aspectos, entre outros pelo choque que esse ser real representava aos olhos do ideal romântico rousseauniano (LAJONQUIÈRE, 1992, p. 36 e ss.). Pestalozzi, inspirado nas ideias de Rousseau, fundou na Suíça um centro de educação por meio do trabalho, onde abrigava crianças pobres de todas as idades. Usando o método intuitivo e natural, estimulava-se em especial a percepção (cf. DEMOULIN e DELDIME, 1977, p. 154 e ss.). Pereire preocupou-se sobretudo com a educação dos sentidos, principalmente a visão e o tato. Itard realizou estudos sobre a percepção e o retardo mental (cf. MERY, 1985; DEBESSE, 1964). Seguin fundou na França a primeira escola de reeducação. Depois de rejeitar a noção dominante de “incurabilidade” da deficiência mental, Seguin experimentou, durante muitos anos, o que denominou como método fisiológico de educação e, em 1837, fundou uma escola destinada a crianças mentalmente deficientes e emigrou para os Estados Unidos, em 1848, onde suas ideias foram amplamente aceitas. Suas técnicas de treinamento dos sentidos e dos músculos ainda são utilizadas atualmente (ANASTASI, 1982, p. 6). Mery aponta esses educadores como pioneiros no tratamento dos problemas de aprendizagem, observando, porém, que eles se preocupavam mais com deficiências sensoriais e debilidade mental do que propriamente com a desadaptação infantil.

Em 1898, Edouard Claparède, famoso professor de Psicologia, juntamente com o neurologista François Neville, introduziu na escola pública as “classes especiais”, destinadas à educação de crianças com retardo mental. Esta foi a primeira iniciativa registrada de médicos e educadores no campo da reeducação (cf. CLAPARÈDE, 1959). Entre 1904 e 1908, iniciam-se as primeiras consultas médico-pedagógicas, as quais tinham o objetivo de encaminhar as crianças para as classes especiais.

Ainda, em fins do século XIX, foi formada uma equipe médico-pedagógica pelo educador Seguin e pelo médico psiquiatra Esquirol. A partir daí, a neuropsiquiatria infantil passou a se ocupar dos problemas neurológicos que afetam a aprendizagem (cf. MERY, 1985, p. 11). Nessa mesma época, Maria Montessori, psiquiatra italiana, criou um método de aprendizagem destinado inicialmente às crianças retardadas. Posteriormente, o método Montessori foi estendido a todas as crianças, sendo hoje utilizado em muitas escolas. Sua principal preocupação está na educação da vontade e na alfabetização, via estimulação dos órgãos dos sentidos – sendo por isso classificado como sensorial (cf. MONTESSORI, 1954).

O psiquiatra Ovidir Decroly também se preocupou com a educação infantil, utilizando técnicas de observação e filmagem para estudar as situações de aprendizagem. Criou os famosos Centros de Interesse, que perduram até os nossos dias (cf. DECROLY, 1929).

Na segunda década do século XX, surgem os primeiros centros de reeducação para delinquentes infantis. Nos Estados Unidos e na Europa cresce o número de escolas particulares e de ensino individualizado para crianças consideradas de aprendizagem lenta. Por volta de 1930, por outra parte, surgem na França os primeiros centros de orientação educacional infantil, com equipes formadas por médicos, psicólogos, educadores e assistentes sociais (cf. MERY, 1985, p. 11).

Conforme Mery (1985), em 1946, foram fundados e chefiados por J. Boutonier e George Mauco os primeiros centros psicopedagógicos nos quais se buscava unir conhecimentos da Psicologia, da

Psicanálise e da Pedagogia para tratar comportamentos socialmente inadequados de crianças, tanto na escola como no lar, objetivando a sua readaptação.

Segundo Mauco (1959, p. 5), os fundadores do primeiro centro procuravam, como já havia sido tentado entre 1920 e 1928, utilizar os conhecimentos oriundos da Psicologia, da Psicanálise e da Pedagogia, em auxílio das crianças que tivessem dificuldades de comportamento, tanto na escola como na família, visando obter, na medida do possível, a sua readaptação por meio de um acompanhamento psicopedagógico, melhorando, assim, a convivência da criança com o seu meio familiar e escolar. Por meio dessa cooperação Psicologia-Psicanálise-Pedagogia, esperavam adquirir um conhecimento total da criança e do seu meio, o que tornaria possível a compreensão do caso. Assim, a ação reeducadora poderia ser determinada e prevista de acordo com a orientação e a gravidade dos distúrbios da criança.

Verificamos, portanto, que devido ao seu objetivo, o centro psicopedagógico aberto em Paris, em 1946, teve desde o início uma dupla direção: médica e pedagógica. O mesmo ocorreu em outros centros criados posteriormente, visto esse duplo direcionamento estar assegurado, desde o começo, por J. Boutonier e G. Mauco, que reuniam à sua volta uma equipe de médicos, psicólogos, psicanalistas e pedagogos. (MERY, 1985, p. 12)

A partir de 1948, entretanto, o termo *pedagogia curativa* passa a ser definido, segundo Debesse, como terapêutica para atender crianças e adolescentes desadaptados que, embora inteligentes, tinham maus resultados escolares. A Pedagogia Curativa introduzida no Centro de Psicopedagogia de Estrasburgo, França, poderia ser conduzida individualmente ou em grupos. Era entendida como “método que favorecia a readaptação pedagógica do aluno”, uma vez que pretendia tanto auxiliar o sujeito a adquirir conhecimentos como desenvolver a sua personalidade. Segundo Debesse (1954, apud MERY), a Pedagogia Curativa “situa-se no interior daquilo que hoje chamam de Psicopedagogia”.

Do sentido conferido à Psicopedagogia por Debesse em 1948 ao que lhe é conferido hoje pelos diversos profissionais da área, podemos observar algumas variações. Segundo Sara Paín, a já referida psicopedagoga argentina, o objetivo do tratamento psicopedagógico é o desaparecimento do sintoma e a possibilidade de o sujeito aprender normalmente em condições melhores, enfatizando a relação que ele possa ter com a aprendizagem, ou seja, que o sujeito seja o agente da sua própria aprendizagem e que se aproprie do conhecimento (PAÍN, 1986). Para Marina Müller, também psicopedagoga argentina, a Psicopedagogia, uma

disciplina na qual encontramos a confluência do psicológico, a subjetividade, os seres humanos enquanto tais, com o educacional, atividade especificamente humana, social e cultural (...), implica uma síntese: os seres humanos, seu mundo psíquico individual e grupal, em relação à aprendizagem e aos sistemas e processos educativos (1986, p. 11).

Scoz define a Psicopedagogia como

área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, em uma ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sistematizando-os (1992, p. 2).

Esses diversos sentidos conferidos à Psicopedagogia falam-nos de um novo todo que se está estruturando, cuja identidade se encontra ainda em processo de maturação. Conforme afirma o professor Lino de Macedo,

a Psicopedagogia é uma (nova) área de atuação profissional que tem, ou melhor, busca uma identidade e que requer uma formação de nível interdisciplinar (o que já é sugerido no próprio termo Psicopedagogia) (1992, p. VIII).

Na sequência desse rastreamento da Psicopedagogia entre nós, vejamos um pouco do seu histórico na Argentina, segundo a perspectiva de duas profissionais desse país, diretamente envolvidas com a prática e a produção teórica, em constante intercâmbio com os brasileiros.

TRAÇOS HISTÓRICOS DA PSICOPEDAGOGIA NA ARGENTINA

Neste esboço histórico da Psicopedagogia na Argentina, tomamos como fonte, além de revisão bibliográfica, entrevistas realizadas com as professoras Alicia Fernández e Carmen Alicia Montti.

Alicia Fernández coordena, no Brasil, dois grupos formados por psicopedagogos do Rio de Janeiro e de São Paulo, com vistas a uma “formação didática em Psicopedagogia”. Segundo Fernández,

um espaço importante de gestação do saber psicopedagógico é o trabalho de autoanálise das próprias dificuldades e possibilidades no aprender, pois a formação do psicopedagogo, assim como requer a transmissão de conhecimentos e teorias, também requer um espaço para a construção de um olhar e uma escuta psicopedagógica a partir de uma análise de seu próprio aprender (1990, p. 130).

De acordo com Alicia Fernández, a graduação em Psicopedagogia surgiu há mais de 30 anos na Argentina, sendo quase tão antiga quanto a carreira da Psicologia, criada na Universidade de Buenos Aires. Na prática, a atividade psicopedagógica iniciou-se antes da criação do próprio curso. Profissionais que

possuíam outra formação – como, por exemplo, formação em Filosofia, entre eles Sara Paín – viram a necessidade de ocupar um espaço que não podia ser preenchido pelo psicólogo nem pelo pedagogo. Desta maneira, começaram fazendo reeducação, com o objetivo de resolver fracassos escolares. Trabalhavam-se as funções egoicas, como memória, percepção, atenção, motricidade e pensamento, medindo-se os *deficit* e elaborando-se planos de tratamento que objetivavam vencer essas faltas. Conforme uma afirmação importante do brasileiro Sérgio A. da Silva, temos, aliás, que

a proposta da Psicopedagogia veio da Argentina. Como nas primeiras décadas (deste século) os psicólogos argentinos não tinham permissão de clinicar, a educação surgiu para eles como uma área efetiva de trabalho. Esta dedicação, quase exclusiva, os levou a produzir toda uma metodologia sobre a chamada dificuldade de aprendizagem, dando origem à atual Psicopedagogia (1991, p. 3).

Alicia afirma que Buenos Aires foi a primeira cidade argentina a oferecer uma Faculdade de Psicopedagogia. Esse curso passou por três momentos distintos devido a alterações nos seus planos de estudo. O primeiro correspondeu aos planos de estudo de 1956, 1958 e 1961, com ênfase na formação filosófica e psicológica, incluindo fundamentos de Biologia e uma área específica, que era a psicopedagógica, pois havia, como pré-requisito, o título de docente, ou seja, diploma da Escola Normal (BOSSA e MONTTI, 1991, p. 22).

Conforme depoimento de Fernández e Montti, a dinâmica histórico-social determinou a necessidade de um profissional que respondesse aos graves problemas que a Pedagogia enfrentava: crise na escola, métodos inadequados, aumento de matrículas diante da expansão demográfica do pós-guerra, evasão escolar, repetência e sérias dificuldades na aprendizagem sistemática. Desta forma, a Psicopedagogia inscreve-se no âmbito pedagógico, dada a necessidade

de orientar o processo educativo, oferecendo um conhecimento mais profundo dos processos de desenvolvimento, maturidade e aprendizagem humanos.

Para Fernández e Montti, o segundo momento da Psicopedagogia na Argentina é constituído pelos planos de 1963, 1964 e 1969, nos quais se evidencia a influência da Psicologia Experimental na formação do psicopedagogo. Neste momento, busca-se a formação instrumental do profissional, ou seja, procura-se capacitá-lo na medição das funções cognitivas e afetivas. Essa alteração curricular se traduz pela inclusão de matérias básicas que exigem o acréscimo de mais de um ano de formação para a obtenção do título de psicopedagogo, cuja duração passa de três para quatro anos no plano de 1969.

A extinção da Escola Normal, em 1969, na Argentina, permitiu que, a partir de 1971, os alunos com título secundário de variadas procedências, profissionalizantes ou não, ingressassem na Faculdade de Psicopedagogia. Isso significa que os novos alunos não tinham conhecimento de Pedagogia e Didática. Essa situação leva à reformulação do currículo. Acontece, assim, em 1978, o terceiro momento do curso de Psicopedagogia, com a criação da licenciatura na matéria, tal como existe atualmente, ou seja, uma carreira de graduação com duração de cinco anos. São incluídas ali as disciplinas Clínicas Pedagógicas I e II, com o objetivo de valorizar o papel profissional do psicopedagogo enquanto terapeuta.

Para essas educadoras argentinas, durante os 30 anos que se passaram desde o seu estabelecimento na Argentina, a Psicopedagogia tem ocupado um significativo espaço no âmbito da educação e da saúde. Nesse processo evolutivo, é importante destacar um fato relevante que permitiu mudanças na abordagem da Psicopedagogia: da reeducação à clínica. Na década de 1970, criaram-se em Buenos Aires os Centros de Saúde Mental, onde atuavam

equipes de psicopedagogos que faziam diagnóstico e tratamento. Esses profissionais observaram que, depois de um ano de tratamento, quando os pacientes retornavam para controle, haviam “resolvido” os seus problemas de aprendizagem. Entretanto, em lugar desses problemas, surgiam graves transtornos de personalidade: fobias, traços psicóticos etc. Os reeducadores tomaram, então, consciência de que haviam afogado o único grito que esses sujeitos tinham para se expressar, produzindo-se, pois, um deslocamento de sintoma. A partir daí, ocorre uma grande mudança na abordagem psicopedagógica. Os psicopedagogos começam a incluir no seu trabalho o olhar e a escuta clínica da Psicanálise, resultando no atual perfil do psicopedagogo argentino.

Observam Fernández e Montti que, na Argentina, a atuação psicopedagógica está ligada, fundamentalmente, a duas áreas: à educação e à saúde. A função do psicopedagogo na área educativa é cooperar para diminuir o fracasso escolar, seja este da instituição, seja do sujeito ou, o que é mais frequente, de ambos. Esse objetivo é perseguido por meio de assessoramento a pais, professores e diretores, para que possam decidir e opinar na elaboração de planos de recreação, cujo objetivo é o desenvolvimento da criatividade, do juízo crítico e da cooperação entre os alunos. Ainda na área educativa, o psicopedagogo argentino atua no serviço de orientação vocacional, na passagem do ensino fundamental para o ensino médio e deste para o ensino superior, bem como em outras atividades que surgem em função de necessidades concretas da instituição.

Quanto à área da saúde, o psicopedagogo, na Argentina, trabalha em consultórios particulares e/ou em instituições de saúde, hospitais públicos e particulares. Sua função é reconhecer e atuar sobre as alterações da aprendizagem sistemática e/ou assistemática. Procura-se reconhecer as alterações da aprendizagem sistemática; utiliza-se de diagnóstico na

identificação dos múltiplos geradores desse problema, e, fundamentalmente, busca-se descobrir como o sujeito aprende. Utiliza-se, no diagnóstico, de testes para melhor conhecer o paciente e a sua problemática, os quais são selecionados em função de cada sujeito. Participam do processo diagnóstico tanto o sujeito quanto os pais.

Com os pais, fazem-se entrevistas cujo objetivo é levantar hipóteses relativas a “quem são os consultantes, que mensagem tentam transmitir através de suas palavras e de seus silêncios, como vivenciam o problema de aprendizagem de seu filho, que fantasias criam a respeito das intervenções terapêuticas, por que e para quem o paciente apresenta dificuldades”

(MÜLLER, 1987, p. 47). Já com a criança, os instrumentos empregados são mais variados, recorrendo o psicopedagogo argentino, em geral, a provas de inteligência, provas de nível de pensamento, avaliação do nível pedagógico, avaliação perceptomotora, testes projetivos, testes psicomotores, hora do jogo psicopedagógico.

Testes de Uso Corrente na Argentina

Para se ter uma visão mais concreta, segue uma descrição sucinta das provas mencionadas por Fernández e Montti como sendo de uso frequente por psicopedagogos argentinos. Esta descrição tem o objetivo de informar o leitor não familiarizado com a finalidade dos instrumentos citados nas entrevistas, alguns dos quais não são permitidos aos brasileiros (e disso falaremos no Capítulo 4).

Provas de inteligência

Dentre as provas de inteligência mais utilizadas na Argentina, está o WISC – Escala de Inteligência Wechsler para Crianças. O teste é composto de dois

subtestes agrupados em uma escala verbal e em outra de desempenho. As provas de Inteligência Geral, Compreensão Geral, Aritmética, Semelhanças e Vocabulário constam do primeiro módulo. As provas de Completar Figuras, Organizar Figuras, Desenhar Objetos, bem como Reunião de Objetos e Labirinto ou Código, fazem parte da escala de desempenho.

A avaliação também considera a análise qualitativa da *performance* na realização dos testes. Essa análise deve levar em conta fatores emocionais que possam alterar o desempenho intelectual do sujeito (WECHSLER, 1964).

No Brasil, o WISC é um instrumento exclusivo do psicólogo. O psicopedagogo deve reportar-se a esse profissional quando da necessidade de sua aplicação, do mesmo modo que um clínico geral depende de um radiologista. Um aspecto de fundamental importância, segundo as entrevistadas e mesmo entre os profissionais do nosso País, é que o psicopedagogo conceba o resultado dos testes como ponto de partida para o processo de intervenção. Qualquer que seja a técnica empregada no diagnóstico, o resultado deve ser encarado em uma perspectiva dinâmica, de forma que possa orientar a busca de soluções e não como um fim em si mesmo. Diz Mannoni (1986): “Os ‘testes’ são para mim apenas um meio e não um fim. Utilizo-os em um diálogo, durante o qual procuro apurar um sentido” (p. 84). Dever-se-ia, segundo Mannoni, considerar “um ‘teste’ como ensaio (com suas possibilidades de erro) e não como um texto legislativo que ordenasse esta ou aquela orientação” (p. 87).

Prossegue a psicanalista francesa em suas observações críticas: “O próprio psicanalista, tanto quanto o psicólogo, não está protegido contra o erro, de tal modo que a pressão dos pais ou a pressão social ordenam às vezes que responda a um pedido (de orientação) não raro injustificado”. Cabe ao analista então

situar a demanda de tal forma que se possa, pelo menos, perceber ou compreender o seu aspecto de “engodo” (p. 89).

Concordo com Mannoni e acredito que prescindir das provas psicométricas não traz garantias contra o risco de perder de vista o sujeito para convertê-lo em objeto (de quantificação, de rotulação, de manipulação). As provas passam a ser instrumentos utilizáveis, ou não, na medida em que nos prestem um serviço e, para isso, é de fundamental importância um bom domínio da teoria que as fundamenta. É preciso, enfim, conhecer a ferramenta escolhida.

Provas de nível de pensamento

Algumas situações experimentais propostas por Piaget são utilizadas no estudo do desenvolvimento cognitivo para situar o nível em que se encontra o pensamento do sujeito. A aplicação das provas Piagetianas possibilita conhecer as condições, o funcionamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico do sujeito. Através das provas propostas por Piaget podemos avaliar o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação a sua idade cronológica, considerando as etapas do desenvolvimento propostas pelo teórico da inteligência. Uma criança com dificuldade de aprendizagem poderá ter uma idade cognitiva diferente da idade cronológica, logo, apresenta uma defasagem cognitiva, a qual pode ser a causa ou consequência de suas dificuldade de aprendizagem escolar.

Por meio das provas Piagetianas podemos analisar o nível do pensamento do sujeito e reconhecer as diferenças funcionais realizando uma análise predominantemente qualitativa. Por exemplo: ao realizarmos as provas de Piaget com uma criança de 9 anos, partimos do pressuposto de que ela estaria no estágio de pensamento operacional concreto, logo, utilizamos questões que abrangem temas como conservação de peso, superfície, líquido, comprimento,

mudança de critério, quantificação da inclusão de classe, interseção de classe, espaço unidimensional e bidimensional etc. Bem, se constatamos que a criança, mesmo com algumas dificuldades, conservou suas respostas afirmando ter conhecimento do que estava sendo proposto, podemos supor que ela alcançou um resultado proporcional a sua idade conforme a teoria em questão.

Importante observar que neste enfoque, interessam tanto as respostas “corretas” como as “incorretas,” já que ambas expressam o tipo de raciocínio utilizado para resolver a situação proposta. Por isso, não há atribuição de pontos nem transformação para uma escala, mas, sim, uma apreciação do desenvolvimento do sujeito pela qualidade da resposta para cada problema proposto.

Essas provas falam do sujeito epistêmico e contribuem para que se possa situar o sujeito quanto ao nível que alcançou na estruturação cognitiva e em relação à disponibilidade efetiva das estratégias de conhecimento para as quais aquela estruturação o habilitaria nas diversas áreas de comportamentos cognitivos (figurativo, lógico-matemático, experimental).

Avaliação do nível pedagógico

As avaliações pedagógicas, em geral, são elaboradas pelo próprio profissional, que propõe atividades com base no nível de escolaridade, ou seja, o ano em que o sujeito se encontra. As atividades são elaboradas de forma que proporcione ao profissional o repertório acadêmico adquirido pelo sujeito. A forma de administração dessas avaliações varia entre os psicopedagogos. As provas de Maturidade e Prontidão Escolar figuram nessa categoria.

Jorge Visca propõe a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA). Segundo Visca, seu instrumento é inspirado na Psicologia Social de Pichon-Rivière, nos postulados da Psicanálise e no método clínico da Escola de

Genebra. Porém, o que a EOCA tem de particular é que a avaliação se centraliza em uma entrevista sobre a aprendizagem.

A EOCA pretende ser um instrumento de uso simples, pelo qual o sujeito mostra o que sabe fazer, incentivado pela seguinte instrução: “Gostaria que você me mostrasse o que sabe fazer, o que lhe ensinaram e o que aprendeu”; para tanto, ele recebe papel liso, papel ilustrado, lápis, apontador, caneta esferográfica, borracha, tesoura, régua, livros ou revistas, tinta, canetas hidrográficas de várias cores e outros materiais. De acordo com Visca, a compreensão e a análise da produção do sujeito nos fornecem dados importantes para o diagnóstico e decorrem dos conhecimentos articulados a partir da Psicologia Social, Psicanálise e Psicologia Genética.

No decorrer da EOCA, é importante observar três aspectos: a temática, a dinâmica e o produto. Esses três níveis de observação fornecem um sistema de hipóteses a serem verificadas em outros momentos do diagnóstico (VISCA, 1985).

Além dos instrumentos citados, no momento da avaliação do nível pedagógico, o psicopedagogo observa os cadernos e os informes escolares do ano letivo e, quando possível, de anos anteriores, de modo que se conheça a situação de escolaridade do sujeito.

Avaliação perceptomotora

No diagnóstico psicopedagógico, o Teste Bender era utilizado com frequência pelo psicopedagogo com formação em psicologia. Em crianças, seu uso se destina a avaliações da maturidade perceptomotora ou organização visomotora, diagnósticos de lesões cerebrais e perturbações emocionais, podendo também ser utilizado como uma técnica projetiva. Para os adultos, é empregado tanto como uma técnica projetiva quanto para a identificação de

alguns indicadores psicopatológicos e neuropsicológicos. Desde a sua elaboração em 1938 por Lauretta Bender, diversos sistemas de aplicação e avaliação foram desenvolvidos, sendo um dos mais conhecidos o de Elizabeth Koppitz. A tarefa a ser realizada pelo examinando consiste na reprodução de alguns desenhos, que podem ser somente copiados ou copiados e posteriormente reproduzidos pela memória, dependendo do sistema utilizado. A avaliação consiste na análise da forma e precisão dos desenhos.

Nove figuras são apresentadas, uma de cada vez, para serem copiadas pelo sujeito em uma folha branca. O objetivo é avaliar o grau de maturidade visório-motora do sujeito. Lauretta Bender, autora desse teste, fundamentou-o na Psicologia da *Gestalt* com foco na percepção e nas vicissitudes da maturidade neuromotora.

A execução do Teste Bender permite avaliar o nível de aquisição e disponibilidade de certos comportamentos cognitivos no sujeito, em especial os da área figurativa (adequação visório-motora, noções topológicas e infralógicas, além da área lógico-matemática). A dificuldade para uma execução correta pode ter origem em um fator orgânico. Assim, o resultado desta prova, aliado a outras informações no contexto do diagnóstico, pode sugerir o encaminhamento do sujeito ao neurologista. Embora tenha sido um instrumento muito útil no diagnóstico psicopedagógico, hoje se encontra na lista dos testes não recomendados pelo Conselho Federal de Psicologia, ou seja, no Brasil, hoje, não pode ser utilizado pelos psicólogos.

Testes projetivos

Teste de Apercepção Infantil – CAT (BELLAK e BELLAK, 1967)

O CAT (do inglês *Children Apperception Test*) é também um teste de uso exclusivo do psicólogo. Consiste em um método de abordagem das condições

afetivo-emocionais da criança, e em um estudo da significação dinâmica das diferenças individuais na percepção de estímulos-padrões.

Esse teste contém dez figuras com animais que retratam situações psicossociais. Pode ser usado em crianças de quatro a dez anos, de ambos os sexos. Depois de estabelecer um bom *rappport*, as figuras são apresentadas à criança, e é solicitado que ela “conte uma história a respeito dos quadros; ela deverá contar o que está acontecendo, o que os animais estão fazendo, o que aconteceu antes e o que vai acontecer depois” (BELLAK e BELLAK, 1967, p. 6). As histórias são anotadas e depois analisadas e interpretadas. O teste tem por finalidade facilitar a compreensão dos conflitos e desejos, bem como o conhecimento das pessoas que são mais significativas para a criança. As figuras têm por objetivo provocar respostas que reflitam problemas relacionados à alimentação, rivalidade entre irmãos, relacionamento com os pais, e como são percebidos pelo sujeito, questões edípicas, fantasias de agressão, aceitação pelos adultos, medo de abandono, controle dos esfíncteres e outros. Por meio desse teste, é possível uma certa compreensão da dinâmica relacional e reacional do examinado diante dos diversos problemas da vida.

Teste de Apercepção Temática – TAT (MURRAY, 1973)

O TAT (do inglês *Thematic Apperception Test*) é uma técnica projetiva que tem o objetivo de medir as diferentes necessidades psicológicas do examinado, com base na teoria da personalidade descrita por Murray. Consiste em um conjunto de 19 gravuras que reproduzem cenas dramáticas – as quais, por seus conteúdos imprecisos, imagens difusas e tema pouco explícito, são suficientemente ambíguas para provocar a projeção da personalidade por meio de elaboração de histórias –, e um cartão em branco onde o sujeito é convidado a projetar uma imagem. As características das histórias revelam aspectos importantes de necessidades, atitudes, conflitos, aspirações e identificações da

pessoa, assim como tendências subjacentes, inibidas, que o sujeito não pode ou não quer admitir porque tem consciência delas.

Desenho da família (CORMAN, 1967)

O Desenho da Família é um teste de personalidade cuja interpretação baseia-se nas leis da projeção. É um teste de fácil aplicação; sua avaliação depende, porém, de um bom conhecimento das leis da projeção² e de uma prolongada prática. Solicita-se ao sujeito que desenhe uma família. Com esse desenho, pode-se apreciar a percepção que o sujeito tem de si mesmo em relação aos outros no núcleo familiar. Como um meio de expressão livre, o desenho permite ao sujeito “projetar no exterior as tendências reprimidas no inconsciente e, desse modo, revelar os verdadeiros sentimentos que professa aos seus” (CORMAN, 1967, p. 9).

Dois conflitos dominantes na infância se revelam especialmente nesta prova: os conflitos de rivalidade fraterna e os conflitos edípicos. Segundo Corman,

o interesse do desenho de uma família reside precisamente nisto: ao nos permitir apreciar a situação que uma criança se atribui entre os seus, a índole das relações que mantém “no coração” com seus irmãos e irmãs e com seus pais, em muitos casos nos permite tocar com o dedo as motivações profundas de sua conduta, especialmente quando é patológica (1967, p. 60).

Desenho da figura humana

De acordo com Safra,

por meio do desenho da figura humana busca-se observar a imagem corporal que o sujeito possui de si mesmo, a estrutura psíquica que o constitui e a capacidade de o indivíduo orientar-se e conduzir-se em uma situação determinada, adaptando-se a ela (SAFRA, 1984, p. 64).

Entre as técnicas mais conhecidas, está o Teste de Desenho de uma Pessoa, de Machover. Nele, pede-se ao sujeito que desenhe uma pessoa. Depois pede-se que desenhe uma pessoa do sexo oposto ao daquela do primeiro desenho. Enquanto ele desenha, o examinador anota as suas observações, a sequência em que executa a tarefa e outras observações que julgar importante, como o tamanho do desenho, a posição na página, a qualidade do grafismo, a posição da figura (perfil, de frente), a posição dos braços, o uso de roupas e o tratamento dado ao fundo e ao chão (ANASTASI, 1977, p. 609).

Para fazer a avaliação, o examinador baseia-se na verificação e análise dos aspectos gerais, dos aspectos estruturais ou formais (sexo desenhado em primeiro lugar, tema, tipo de imagem do corpo, ação ou movimento, tratamento diferencial dado às duas figuras, correções, retoques, omissões) e dos aspectos do conteúdo (significado funcional das partes do corpo) (KOLCK, 1970).

Além de instrumento de avaliação da personalidade, o Desenho da Figura Humana é utilizado como indicador do nível de desenvolvimento mental e maturação visório-motora pelo Teste Desenho de um Homem de Goodenough, no qual o sujeito recebe a instrução para fazer a figura de um homem. Nesta prova, “atribuem-se pontos pela inclusão das partes do corpo, pelo pormenor da roupa, pela proporção, perspectiva e características semelhantes” (ANASTASI, 1977, p. 295).

Casa, árvore e pessoa – *House, Tree and Person* (HTP)

Segundo Safrá,

através dos desenhos de uma casa, uma árvore e uma pessoa pretende-se observar a imagem interna que o cliente tem de si mesmo e de seu ambiente. Os desenhos têm

grande poder simbólico, saturados de experiências emocionais e ideacionais ligadas ao desenvolvimento da personalidade (SAFRA, 1984, p. 64).

Para Buck, que propôs esse teste em 1948-1949,

a “casa” desperta associações ligadas ao lar do sujeito e aos que aí vivem; a “árvore” se liga ao seu papel na vida e à sua capacidade de obter satisfação em seu ambiente, enquanto a “figura humana” se refere a relações interpessoais (apud ANASTASI, 1977, p. 610).

Buck considera que sua aplicação pode dar-se em dois momentos: em um primeiro, não verbal, no qual o sujeito se expressa por meio da realização pictórica; e em um segundo momento, verbal, quando o sujeito define, descreve e interpreta os objetos desenhados, fazendo associações livres sobre eles. (CORMAN, 1967, p. 15)

Testes psicomotores

Os testes psicomotores auxiliam a investigação da forma como o sujeito instrumenta suas funções motoras. Tais testes nos permitem observar se o sujeito é capaz de reproduzir estruturas rítmicas.

As Provas de Estruturas Rítmicas avaliam a estruturação temporal. Foram preparadas por Stambak em uma investigação sobre dislexia. São divididas em três itens: Tempo Espontâneo, ou seja, a *performance* do sujeito em uma atividade motora simples; Reprodução de Estruturas Rítmicas, onde se avalia a capacidade de apreensão imediata das estruturas organizadas segundo uma dificuldade crescente; e Compreensão do Simbolismo das Estruturas Rítmicas e Sua Reprodução, na qual se avaliam as relações entre a possibilidade de compreensão de um simbolismo (função intelectual) e a reprodução da estrutura rítmica no plano perceptivo-motor. Assim, podemos dizer que as

provas de Stambak têm o objetivo de medir o tempo espontâneo, a estruturação temporal no plano perceptivo-motor e a compreensão de um simbolismo (GRÜNSPUN, 1990, p. 228).

O Teste da Lateralidade, de Piaget-Head, consiste em uma bateria de testes de orientação direita-esquerda em que, a partir de uma série de perguntas com dificuldades crescentes, verifica-se o reconhecimento dos elementos laterais do esquema corporal (GRÜNSPUN, 1990, p. 228).

Os testes psicomotores também nos permitem correlacionar distúrbios psicomotores com características da personalidade (SAFRA, 1984, p. 64).

Hora do jogo psicopedagógico

Para essa avaliação, oferece-se à criança uma caixa de trabalho contendo objetos lúdicos. Ela é então observada detalhadamente em suas atitudes, postura, movimentos corporais, habilidades psicomotoras, na escolha dos brinquedos, nos desenhos realizados e em outras atividades artísticas.

A observação da hora do brincar nos permite uma aproximação do tipo inter-relação inteligência-desejo-corporeidade, a partir da qual se decide a necessidade ou não de se observarem outros aspectos mais parciais.

Freud (1926, vol. XX, p. 124) explica que o jogo é a repetição de situações traumáticas com a finalidade de elaborá-las, acrescentando que, ao viver de forma ativa o que sofreu passivamente, a criança consegue adaptar-se à realidade; por isso, avalia a inibição para jogar como índice grave de neurose. Melanie Klein (1981) assinala que uma criança que não joga não elabora situações difíceis da vida diária e as canaliza patologicamente em forma de sintomas e inibições. Já Winnicott (1975) observa que a criança joga também para expressar agressão, para adquirir experiência, para controlar a ansiedade, para estabelecer contatos sociais como integração da personalidade e por prazer.

Nesse momento do diagnóstico, o terapeuta apenas observa como e quanto a criança pode jogar, sem interferir.

A atuação dos psicopedagogos no Brasil, por seu turno, difere em alguns pontos da situação na Argentina, sobretudo no que concerne à prática, devido principalmente às condições de formação, que serão tratadas no Capítulo 3. Agora, porém, reportemo-nos a um ligeiro traçado histórico da Psicopedagogia entre nós, procurando estudar o problema do uso dos testes pelos psicopedagogos brasileiros.

PERCURSOS DA PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

A crença de que os problemas de aprendizagem eram causados por fatores orgânicos perdurou por muitos anos e determinou a forma de tratamento dada à questão do fracasso escolar até bem recentemente. Podemos verificar essa concepção organicista de “problema de aprendizagem” em vários trabalhos que tratam da questão como “distúrbios”, nos quais, em geral, a sua causa é atribuída a uma disfunção do sistema nervoso central. Nessa direção, vale mencionar, entre outros, *O Aluno de Aprendizagem Lenta*, de Newell C. Kephart, e *Distúrbios de Aprendizagem*, de Doris J. Johnson e Helmer R. Myklebust.

No Brasil, por muito tempo, explicou-se o problema de aprendizagem como produto de fatores orgânicos (LEFÈVRE, 1968, 1975, 1981; GRÜNSPUN, 1990). Nessa trilha, na década de 1970, foi amplamente difundida a ideia de que tais problemas teriam como causa uma disfunção neurológica não

detectável em exame clínico, já citada anteriormente, chamada disfunção cerebral mínima (DCM).³

Observa Cypel que

em curto espaço de tempo e com relativa facilidade, pais e professores também já adotaram o rótulo de DCM e, antes de qualquer referência, este diagnóstico surgia como queixa na consulta médica: “– Doutor, meu filho tem DCM”. A impressão que se tinha era de que convivíamos como uma população de anormais, pois esta cifra atingia até 40% dos escolares (1986, p. 142).

Kiguel, por seu lado, sublinha que

tal concepção organicista e linear apresentava uma conotação nitidamente patologizante, uma vez que todo indivíduo com dificuldades na escola era considerado portador de disfunções psiconeurológicas, mentais e psicológicas (1991, p. 24).

Portanto, podemos dizer que essa perspectiva patologizante dos problemas de aprendizagem não é “invenção de brasileiro”, mas foi rapidamente por este incorporada, em especial porque proporciona uma explicação mais ingênua para a situação do “nosso” sistema de ensino. Segundo Dorneles (1986, p. 44), semelhante explicação para os fenômenos de evasão e repetência desempenhava uma importante função ideológica, pois “dissimulava a verdadeira natureza do problema e, ao mesmo tempo, legitimava as situações de desigualdades de oportunidades educacionais e seletividade escolar”.

O rótulo DCM foi apenas um entre os vários diagnósticos empregados para camuflar problemas sociopedagógicos traduzidos ideologicamente em termos de psicologia individual. Termos como dislexia, disritmia e outros também foram usados para esse fim.

Vial (1979), fazendo um retrospecto das argumentações adotadas para explicar o fracasso escolar, nos aponta que

os primeiros trabalhos, dominados por teorias organicistas, centravam suas explicações nas noções de congenitabilidade e de hereditariedade, atribuindo todas as perturbações, que não fossem causadas por lesão nervosa, a disfunções neurológicas ou a retardos de maturação imputadas a um equipamento genético defeituoso (VIAL apud BAETA, 1989, p. 19).

Para levantar corretamente a história das preocupações com os problemas de aprendizagem, devemos lembrar que, inicialmente, tais problemas foram estudados e tratados por médicos (em outro lugar e outra época – Europa, século XIX) e que ainda hoje, em nosso País, a primeira atitude de educadores e familiares de crianças com problemas de aprendizagem é recorrer a esse profissional, o qual assume grande importância nas decisões de família.

No início da década de 1980, começa a se configurar uma teoria sociopolítica a respeito do fracasso escolar, e o “problema de aprendizagem escolar” passa a ser concebido como “problema de ensinagem”.

Collares (1992), no seu artigo intitulado “Ajudando a Desmistificar o Fracasso Escolar”, aponta-nos o trabalho de pesquisa *A Produção do Fracasso Escolar: História de Submissão e Rebeldia*, produzido por Maria Helena de Souza Patto.

Neste trabalho, Patto afirma que

(...) “processo social de produção do fracasso escolar” se realiza no cotidiano da escola (...) O fracasso da escola pública elementar é o resultado de um inevitável sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a

burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à simularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social (PATTO apud COLLARES, 1992. p. 25).

Collares (p. 25) complementa: “É nas tramas do fazer e do viver o pedagógico quotidianamente nas escolas, que se podem perceber as reais razões do fracasso escolar das crianças advindas de meios socioculturais mais pobres.” Prossegue ainda a autora dizendo que, a despeito dos avanços teóricos fundamentais, no final da década de 1970, os educadores continuam a imputar ao fracasso escolar causas extraescolares.

Não olvidando dos aprofundamentos teóricos mais recentes que aqui levantamos, com breves pinceladas, queremos salientar tanto na pesquisa apontada quanto neste trabalho, em particular, que o nosso objetivo primordial é o de desmistificar a questão da medicalização do fracasso escolar, considerada como uma das maiores desculpas utilizadas para escamotear tal problema (COLLARES, p. 25).

Por fim, a autora conclui seu artigo afirmando que o fracasso escolar é um problema social e politicamente produzido. Diz-nos:

É necessário que desmistifiquemos as “famosas” causas externas desse fracasso escolar, pela articulação destas àquelas existentes no próprio âmbito escolar, e que tenhamos clareza dos fatores que as determinam e as articulam.

Essa trajetória nos conduziria, por vezes, a relativizar e até mesmo a inverter muitas das formas de se compreender este fracasso, dentre as quais poderíamos exemplificar a atual caracterização do fracasso escolar como “problemas de aprendizagem” e que deveria, nesta perspectiva, se configurar também e talvez, principalmente, como “problemas de ensinagem”, que não se produzem exclusivamente dentro da sala de

aula. Devemos continuar falando em fracasso escolar como até hoje se tem feito ou assumi-lo como problema social e politicamente produzido? (COLLARES, p. 28).

Os trabalhos de Patto (1987, 1996), Brandão (1983), Collares (1982) e outros representam denúncia e protesto ao descaso dos nossos governantes com a educação no nosso País e são de profunda relevância. É fundamental abordar a questão do fracasso escolar do ponto de vista dos fatores sociopolíticos, visto que dizem respeito à manutenção das más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Não podemos consentir que o discurso científico se preste a perpetuar tal estado de coisas.

Baeta (1988, p. 22), em seu artigo intitulado “Fracasso Escolar: mito e realidade”, diz:

(...) reitero que a superação dos mitos e um conhecimento mais consistente da realidade sobre o fracasso escolar deve, necessariamente, ser resultado de um trabalho, de um esforço interdisciplinar, que aproxime cada vez mais o mundo acadêmico e as redes de ensino na perspectiva de um duplo enriquecimento.

Corroboramos a posição da autora e entendemos que os conhecimentos da Psicopedagogia hoje se dão nesse sentido. Muito embora a Psicopedagogia tenha, no seu início, uma tradição clínica, existe atualmente um profundo compromisso com o aspecto preventivo e, portanto, com a escola.

Na prática do psicopedagogo, ainda hoje é comum receber no consultório crianças que já foram examinadas por um médico, por indicação da escola ou mesmo por iniciativa da família, devido aos problemas apresentados por ela na escola. Importa termos em mente que é dentro dessa concepção de problemas de aprendizagem na escola que, ainda no final da década de 1970, surgiram os primeiros cursos de especialização em Psicopedagogia no Brasil, idealizados para complementar a formação dos psicólogos e de educadores que buscavam

soluções para esses problemas. Esses cursos foram estruturados e, dentro desse contexto histórico, amparados em um conhecimento científico, fruto de uma dinâmica sociocultural que não a nossa.

Antes, porém, de falar dos cursos de formação em Psicopedagogia, é importante saber das primeiras movimentações de alguns grupos de profissionais que atuavam com a problemática de aprendizagem, no sentido da organização de núcleos para estudos e aprofundamento. Essas iniciativas isoladas antecedem as iniciativas institucionais. Conforme Scoz e Mendes (1987, p. 16), em vista do adiantado estágio dos estudos nessa área na Argentina, por exemplo, o professor Julio Bernaldo de Quirós, médico e professor de Buenos Aires, dedicou-se aos estudos de leitura e escrita durante anos, realizando pesquisas em escolas argentinas e publicando, já nas décadas de 1950 e 1960, seus trabalhos baseados nessas experiências e, em seguida – na década de 1970 – difundindo-os em conferências pelo Brasil.

De outra parte, profissionais de Porto Alegre organizam centros de estudos destinados à formação e à atualização em Psicopedagogia – nos moldes dos cursos do Centro Médico de Pesquisas de Buenos Aires –, como o professor Nilo Fichtner, que fundou o Centro de Estudos Médicos e Psicopedagógicos na capital gaúcha. Essa formação em Psicopedagogia dá-se em um quadro de referências baseado em um modelo médico de atuação.

Sonia Moojen Kiguel, psicopedagoga, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS), gentilmente contribuiu para a nossa retrospectiva histórica, fornecendo dados a respeito da história da Psicopedagogia no Rio Grande do Sul, os quais apresentamos a seguir.

Data de 1954 o primeiro registro de um curso de orientação psicopedagógica patrocinado pelo Centro de Pesquisas e Orientação

Educacional (CPOE) da Secretaria de Educação e Cultura que foi coordenado por Aracy Tabajara e Dorothy Fossati. Neste momento, cria-se o Departamento de Educação Especial, orientado para o atendimento de crianças excepcionais.

Em 1967, é desenvolvido pelo CPOE um curso com dois anos de duração para professores especializados no atendimento psicopedagógico das clínicas de leitura. O curso, com meio ano de estágio, foi supervisionado pelo Dr. Julio Bernaldo de Quirós.

Falar da história da Psicopedagogia no Rio Grande do Sul sem se referir a este famoso foniatra e neurologista argentino seria uma grande injustiça. O Dr. Quirós deixou inúmeros livros publicados, tendo se ocupado de questões relacionadas tanto à linguagem como à aprendizagem. Suas constantes vindas a Porto Alegre e as oportunidades de estágio e curso oferecidas a diversos especialistas gaúchos em sua clínica se constituíram no marco inicial de estudos nestas áreas.

Em 1969, o Dr. Nilo Fichtner, médico psiquiatra gaúcho, retorna de Buenos Aires, juntamente com duas assistentes, a psicomotricista Maria Aparecida Pabst e a fonoaudióloga Alda Rodriguez, onde fizeram formação de um ano em Patologia da Comunicação na clínica do Dr. Quirós. Nesta época, no Rio Grande do Sul, havia uma distinção: os psicomotricistas, que trabalhavam com a parte corporal, e os fonoaudiólogos, que trabalhavam a linguagem oral, audição, voz e leitura e escrita.

A partir de 1970, iniciam-se cursos de formação de especialistas em Psicopedagogia na Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre, com a duração de dois anos.

O terceiro desses cursos foi desenvolvido na FAGED em nível de especialização, com um total de 1.530 horas. O curso foi coordenado pelo Dr.

Nilo Fichtner e Sônia Maria Moojen Kiguel. O curso oportunizou duas especializações: área das Deficiências Específicas da Aprendizagem e Área dos Excepcionais (deficiência mental, auditiva e visual). Esta segunda área foi coordenada pela professora Marilene Toaldo de Santa Maria.

A falta de estrutura em termos de estágio e a falta de pessoal especializado e com experiência específica, vinculado à UFRGS, desencorajaram o seguimento da experiência no ambiente universitário. Apesar disto, não houve uma interrupção no processo de formação profissional em Psicopedagogia Terapêutica, pois os cursos continuaram a ser desenvolvidos, em caráter particular, pelo Centro de Estudos Médico-Pedagógicos de 1978 a 1985, coordenados pelo Dr. Nilo e, após 1986, coordenados pelas psicopedagogas Sônia Fonseca, Sonia Lewis e Cibele Fagundes. Estes cursos, em número de 11, formaram também turmas específicas de alunos do interior do estado.

Tem-se conhecimento também de que, paralelamente, a PUC/RS realizou cursos de especialização relacionados à área, a saber: Curso de Reeducação em Linguagem (1979/80) e Curso de Psicoeducação (1982/83). A mesma Universidade mantém, desde 1972, a área de concentração em Aconselhamento Psicopedagógico, dentro de seu curso de pós-graduação em Educação, nas áreas de especialização e/ou mestrado.

Outro marco decisivo na história da Psicopedagogia foi o 1º Encontro de Psicopedagogos, em São Paulo, em novembro de 1984, quando Clarissa Golbert e Sonia Moojen Kiguel apresentaram seus trabalhos, tecendo considerações a respeito das atividades dos psicopedagogos em Porto Alegre. Clarissa e Sonia, motivadas pelo alto nível e seriedade do encontro e pela identificação com as propostas apresentadas e discutidas, voltam a Porto Alegre e reúnem um grupo de colegas, a quem relatam a experiência. Passam a reunir-se mensalmente durante o final de 1984 e no decorrer de 1985. As primeiras

reuniões se constituíram em um relato dos trabalhos do 1º Encontro de Psicopedagogia.

É importante destacar que, no 2º Encontro de Psicopedagogos de São Paulo, a caravana do Rio Grande do Sul de quatro participantes, em 1984, passou a 40 em julho de 1986. A partir desse evento, a ideia de transformar o Grupo Livre de Estudos em Psicopedagogia (como era chamado) em Associação de Psicopedagogos amadureceu.

Em setembro desse mesmo ano, foi organizado pelos integrantes do Grupo de Estudos em Psicopedagogia, juntamente com o Centro de Estudos Médico e Psicopedagógico de Porto Alegre, o 1º Seminário de Estudos em Psicopedagogia. Neste seminário, que contou com 60 inscritos, basicamente foram discutidos os trabalhos apresentados em São Paulo. Ao final deste encontro, foi criado o capítulo gaúcho da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

Segundo Sonia Moojen Kiguel, embora a Psicopedagogia seja uma área interdisciplinar que teve uma ampliação considerável nos últimos anos, ela tem se ligado historicamente à Educação, mais do que à Medicina e à Psicologia.

Assim, no princípio da década de 1970, surgiram, no âmbito institucional, cursos com enfoque psicopedagógico, antecedendo a criação dos cursos formais de especialização e aperfeiçoamento. Esses cursos tratavam de temas como “a criança-problema em uma classe comum”, “dificuldades escolares”, “Pedagogia Terapêutica”, “problemas de aprendizagem escolar”. Eram oferecidos a psicólogos, pedagogos e profissionais de áreas afins, em busca de subsídios para atuar com crianças que não respondiam às solicitações das escolas.

Neste breve histórico da Psicopedagogia no Brasil, não se pode deixar de mencionar o trabalho da professora Genny Golubi de Moraes, por sua contribuição para a compreensão e tratamento dos problemas de

aprendizagem. Coordenadora dos cursos da PUC/SP, foi responsável pela formação de um grande número de profissionais da Psicopedagogia que hoje desenvolvem importantes trabalhos na área. Priorizou sempre o trabalho preventivo, deixando clara a sua preocupação no sentido de fazer com que cada vez menos crianças chegassem à clínica por problemas escolares.

Ainda, em 1979 é criado o primeiro curso regular de Psicopedagogia, no Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo, iniciativa de Maria Alice Vassimon, pedagoga e psicodramatista, e Madre Cristina Sodré Dória, diretora do Instituto. Segundo Scoz e Mendes (1987),

Maria Alice Vassimon, preocupada com a perspectiva de um homem global, percebido a partir de referências intelectuais, afetivas e corporais, questionando o mito da psicologia na época e com uma grande vontade de retomar a educação como área de conhecimento mais atuante, faz uma proposta para que o Instituto Sedes Sapientiae, até então literalmente ocupado por psicólogos e psicanalistas, abrisse o seu espaço para um curso que valorizasse a ação do educador.

A expectativa dos que procuravam o curso voltava-se para uma atuação clínica. Posteriormente, com os novos conhecimentos das áreas de Linguística, Psicolinguística e teorias do desenvolvimento, inclusive as contribuições de Emilia Ferreiro, os problemas de aprendizagem são ressignificados, e os próprios cursos passam a ter outro direcionamento. Assim, inclui-se o atendimento grupal no modelo clínico, e inicia-se uma linha de trabalho preventivo.

O curso oferecido pelo Instituto Sedes Sapientiae passou por quatro momentos distintos. O primeiro momento abordou o enfoque da Reeducação em Psicopedagogia. Embora houvesse preocupação com as questões preventivas, o curso inicialmente se caracterizava como escola de reeducação, sendo que esta

era vista como um processo de reintegração em que estavam presentes os fatores afetivos, os de raciocínio e os conceitos de maneira geral. A compreensão do raciocínio apoiava-se na Epistemologia Genética de Piaget, e os aspectos afetivos fundamentavam-se na relação vincular, no aqui e agora, segundo abordagem gestáltico-fenomenológica (FAGALI e FERRETTI, 1992, p. 2).

Posteriormente, o curso assume um caráter mais terapêutico, no qual, no âmbito clínico, aprofunda-se nos aspectos afetivos da aprendizagem. Daí em diante, as mudanças continuam, e abre-se um espaço para se refletir e praticar a Psicopedagogia na instituição escolar. Hoje o curso do Sedes vive um momento em que se privilegiam as diferenciações no papel do psicopedagogo, buscando-se uma análise mais rigorosa da identidade desse profissional na distinção entre o perfil clínico e o institucional (FAGALI e FERRETTI, 1992, p. 3).

Essa nova abordagem daquele curso pioneiro reflete a mudança na forma de conceber a problemática do fracasso escolar e a busca pela identidade desse profissional brasileiro, que nasce como reeducador e que, ao longo do tempo, amplia o seu compromisso assumindo a responsabilidade de diminuir os problemas de aprendizagem nas escolas e, conseqüentemente, de reduzir os altos índices de fracasso escolar.

Vemos, portanto, por este esboço histórico da Psicopedagogia no Brasil, que os cursos do Instituto Sedes Sapientiae e da PUC/SP merecem destaque, pois se constituíram na primeira iniciativa institucional de formação em Psicopedagogia em São Paulo. Entretanto, outro estado que deve ser mencionado pelo pioneirismo na formação institucional é o Rio Grande do Sul. Além das iniciativas de grupos informais de formação, a PUC/RS passa a desenvolver, a partir de 1972, cursos de especialização e mestrado no programa de Educação com área de concentração em Aconselhamento Psicopedagógico. Também na UFRGS, vem sendo desenvolvido, desde 1984, um curso de

especialização em Aconselhamento Psicopedagógico no programa de pós-graduação da FAGED.

Mais recentemente, a partir do início da década de 1990, os cursos de especialização em Psicopedagogia, *lato sensu*, multiplicaram-se. A maioria das faculdades de Educação, em São Paulo, conta hoje com eles. Em outros estados, a demanda também é grande, e vários cursos estão surgindo tanto nas instituições estatais quanto nas particulares. No IV Encontro de Psicopedagogos, ocorrido em São Paulo em 1990, já contávamos com profissionais do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Bahia, Pernambuco, Ceará e Brasília.

Se, por um lado, o crescente número de cursos comprova o grande interesse pela Psicopedagogia, por outro lado, é preocupante o fato de que possam se proliferar cursos que ofereçam formações precárias, repetindo a história da educação brasileira das últimas décadas, marcada por empresas com fins meramente lucrativos, intituladas “instituições de ensino”, as quais atribuem diplomas e certificados que habilitam profissionais malformados.

Vale dizer que a Psicopedagogia, enquanto área aplicada, implica o exercício de uma profissão (ainda que este fato não seja reconhecido legalmente), isto é, uma forma específica de atuação. Como sabemos, ela surge com o compromisso de contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem e identificação dos fatores facilitadores e comprometedores desse processo, com vistas a uma intervenção. A grande necessidade de uma ação efetiva, nesse sentido, fica evidenciada no interesse que tem havido pela Psicopedagogia em nosso País.

A proliferação de cursos que não oferecem formação adequada viria, por assim dizer, frustrar as expectativas e inviabilizar as possibilidades reais de

contribuição dessa nova área de estudo. Esta preocupação é compartilhada por todos aqueles que têm investido e acreditado na Psicopedagogia. Neste sentido, podemos pensar a questão da legalização da profissão como necessária. Este aspecto é discutido no Capítulo 3, que trata da formação do psicopedagogo.

Ao falarmos um pouco da história da Psicopedagogia no Brasil, portanto, além de referirmos o movimento de certos grupos, antecessores dos cursos formais, que tinham como objetivo o aprofundamento nos estudos sobre os problemas de aprendizagem, e os cursos na perspectiva dinâmica em que aconteceram, é importante mencionarmos a Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) que em 2010, um ano muito especial para a ABPp, completou 30 anos de atividades ininterruptas, como órgão de classe e de referência nacional para os psicopedagogos. Vejamos em que tem consistido essa Associação.

Enquanto elemento de organização formal de uma categoria profissional não reconhecida legalmente, a Associação Brasileira de Psicopedagogia não deixa de dar contornos à prática psicopedagógica em nosso País. Tem sido responsável pela organização de eventos de dimensão nacional, bem como por publicações cujos temas retratam as preocupações e as tendências na área. Os temas dos encontros e dos congressos promovidos por essa entidade ao longo desses anos refletem a trajetória da atuação psicopedagógica dos seus primórdios aos nossos dias. A Associação visava, como objetivo inicial, tornar conhecido o campo de atuação profissional do psicopedagogo, campo este ainda não totalmente definido devido ao fato de que ainda nos debruçamos sobre as seguintes questões: Quem é esse profissional? Qual deve ser a sua formação e atuação profissional? Como criar técnicas e teorias específicas?

Conforme Scoz (1990), a Psicopedagogia no Brasil hoje é a área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e, em uma ação

profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. Em relação à questão da formação, da maneira como se dá no nosso País, ela pressupõe vantagens e desvantagens. De um lado, o fato de a nossa formação em Psicopedagogia envolver diversificados profissionais acentua, diferentemente do que ocorre na Argentina, o caráter interdisciplinar desta área de estudo. De outro, em razão exatamente da presença de profissionais diversos, o psicopedagogo enfrenta dificuldades em construir uma identidade própria.

Em se avaliando, pois, as dificuldades impostas pela complexidade do próprio objeto de estudo da Psicopedagogia, a sua recente existência enquanto área de estudos, as suas origens teóricas e a questão da formação no Brasil, constatamos que a busca de uma identidade implica, por esse aspecto, um processo árduo. Entretanto, os profissionais brasileiros envolvidos nessa busca estão mobilizados por um grande desejo de contribuir para tal processo permanente de construção.

Para destacar alguns pontos comuns na história da Psicopedagogia no Brasil e na Argentina, podemos mencionar:

1. A atividade prática iniciou-se antes da criação dos cursos nos dois países.
2. Em ambos os países, a prática surgiu da necessidade de contribuir para a questão do “fracasso escolar”.
3. Inicialmente, o exercício psicopedagógico apresentava um caráter reeducativo, assumindo ao longo do tempo um enfoque terapêutico.⁴
4. A Psicopedagogia nasce com o objetivo de um trabalho na clínica e vai ampliando a sua área de atuação até a instituição escolar, ou seja, vai da prioridade curativa à preventiva.

5. Encontra terreno fértil nesses dois países, em função da demanda que lhe deu origem.

Além dessa ótica, devemos considerar o fato de que as práticas, em ambos os países, Brasil e Argentina, assemelham-se em muitos pontos, visto que o referencial teórico adotado pelos brasileiros está fortemente marcado por influências argentinas.

Os aspectos em que a nossa forma de atuação difere daquela dos argentinos são decorrentes, principalmente, das condições de formação. No Brasil, conforme veremos mais detalhadamente nos Capítulos 6 e 7, a formação em Psicopedagogia tem ocorrido basicamente por meio dos cursos de especialização e mais recentemente por meio dos primeiros cursos de graduação oferecidos por instituição do Rio Grande do Sul e São Paulo. Não devemos esquecer que são inúmeras as variáveis em jogo quando se fala na questão da formação. A formação do psicopedagogo argentino se dá em um curso de graduação com duração de cinco anos e com uma estrutura curricular que contempla disciplinas teóricas, teórico-práticas e estágio supervisionado. Essas condições de formação representam uma maior possibilidade de práticas de qualidade.

Outro aspecto a ser salientado, em nossa abordagem da prática, é a forma de diagnóstico psicopedagógico. Aos psicopedagogos argentinos, é facultado o uso de testes que, no Brasil, são considerados de uso exclusivo do psicólogo, assunto este que já causou muita polêmica entre os brasileiros, visto ser uma preocupação do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e dos próprios psicólogos a utilização desses instrumentos pelo psicopedagogo não graduado em Psicologia. Ora, isso nos leva a procurar compreender melhor o sentido de teste, bem como suas implicações éticas no campo psicopedagógico.

Assim, comecemos pela definição da palavra teste adotada pela Associação Internacional de Psicotécnica:

É uma prova definida, que implica uma tarefa a cumprir, idêntica para todos os indivíduos examinados, com técnica precisa para a avaliação do êxito ou do fracasso, ou para notação numérica do desempenho. A tarefa pode compreender utilização, seja de conhecimentos adquiridos (testes pedagógicos), ou de funções sensório-motoras ou mentais (testes psicológicos) (ANASTASI, 1977).

Ora, a abrangência dessa definição gera uma indefinição, ou melhor, uma amplidão de conceitos, de modo que qualquer teste pode ser concebido como teste psicológico. Além disso, imprime contradições teóricas, já que um teste que avalia a Inteligência (função mental) não deixa de avaliar conhecimentos adquiridos. Basta pensar no WISC (Escala de Inteligência Wechsler para crianças), em sua prova de informações, para verificarmos que o bom desempenho nesta depende de conhecimentos adquiridos. Pela definição referida, a tarefa para a qual se utilizam conhecimentos adquiridos seria da ordem dos testes pedagógicos, enquanto, pela mesma definição, o WISC é um teste psicológico.

De acordo com Anastasi (1977), um teste psicológico é fundamentalmente uma medida objetiva e padronizada de uma amostra do comportamento

(...) a função dos testes psicológicos é medir diferenças entre indivíduos, ou entre as reações do mesmo indivíduo em diferentes ocasiões (p. 3).

(...) se o psicólogo deseja testar a extensão do vocabulário de uma criança, a habilidade de um escriturário para realizar cálculos aritméticos, ou a coordenação olho-mão de um piloto, examina a sua realização em um conjunto representativo de palavras, ou problemas aritméticos, ou testes motores (p. 25).

Neste sentido, qualquer avaliação do comportamento humano, desde que mensurada e comparada a uma amostra representativa, é concebida como teste psicológico. Confirmando tal comentário, podemos falar dos testes de aproveitamento citados por Anastasi:

os primeiros testes padronizados para medir resultados de instrução escolar começaram a aparecer após a passagem do século. Influenciados pelo trabalho de E. L. Thorndike, estes testes utilizaram princípios de mensuração desenvolvidos no laboratório psicológico. Escala para avaliar a qualidade de composições escritas e caligrafia, cálculo e raciocínio aritméticos são exemplos desses testes (1977, p. 17).

Os testes de aproveitamento, assim como outros de maturidade escolar e prontidão para alfabetização, figuram no trabalho de Anastasi entre os de caráter psicológico.

Para manter os critérios especificados de identificação dos testes psicológicos, em uma primeira análise, o diagnóstico psicopedagógico fica inviabilizado. Busquemos, então, um outro caminho que nos assegure a possibilidade da prática do procedimento de investigação denominado diagnóstico psicopedagógico.

A este propósito, surgiu para mim esta questão: Quais são os instrumentos que o psicopedagogo brasileiro pode utilizar no diagnóstico psicopedagógico? Centrada em minha prática pessoal, poderia contar um fato: acostumada a dizer que determinados testes psicológicos são de uso exclusivo do psicólogo – não sendo, portanto, permitido ao psicopedagogo recorrer a tais instrumentos no diagnóstico –, fui surpreendida quando um aluno perguntou-me quais eram os instrumentos que ele, enquanto psicopedagogo, poderia utilizar. Havíamos, no momento anterior, discutido provas, como Desenho Livre, Desenho de Figura Humana, Desenho de Família. Provas essas inegavelmente projetivas, cujo único argumento para justificar serem de uso exclusivo do

psicólogo seria o pleno conhecimento do instrumento e o referencial teórico que o norteia, que, supõe-se, o psicólogo o possui. Ainda nessa mesma aula, buscando um critério consistente que justificasse ou pelo menos esclarecesse quais seriam os recursos à disposição do psicopedagogo, fiquei novamente surpresa quando, ao reler o manual de instrução de uma prova, que inquestionavelmente concebia como prova projetiva, portanto de uso do psicólogo, atentei para uma indicação do autor – que eu já havia lido várias vezes, porém, sejam quais forem os motivos inconscientes, não chegaram aos meus registros conscientes: “O Teste de Apercepção Temática Infantil (CAT) pode ser aproveitado nas mãos do psicanalista, do psiquiatra, do psicólogo, do assistente social, *do professor* e também do pediatra dedicado aos problemas psicológicos” (BELLAK e BELLAK, 1981, p. 6; grifo meu).

De acordo com o caso narrado, resultou que um dos critérios que eu julgava regulamentarem o uso dos instrumentos não se sustentava, de forma que minhas dúvidas aumentaram ainda mais. Dito de outra forma, eu acreditava que o autor do instrumento, ao elaborá-lo, especificava a quem se destina e a que fins se propõe, o que traria implícito quem são: o examinando e examinador. De fato, o autor faz constar dos manuais essas informações, mas parece que não é isso que assegura quem são os examinadores. O CAT (Teste de Apercepção Temática Infantil) é um bom exemplo, pois, segundo o próprio autor, é uma prova de grande importância aos professores, mas figura entre aquelas de uso exclusivo do psicólogo.

Retomando o exposto, chegamos à seguinte conclusão: o que define ou delimita quais são os testes de uso exclusivo do psicólogo não é o próprio conceito de teste psicológico, nem mesmo a indicação do autor dos testes, pois a abrangência do conceito não fornece critérios definidos para a classificação dos instrumentos.

Isso nos remete a outro elemento que fundamenta a utilização dos testes psicológicos. Recorremos, então, à legislação que regulamenta a profissão de psicólogo: a Lei n.º 4.119, de 27 de agosto de 1962. Pois bem, essa lei não especifica, igualmente, entre as suas determinações éticas profissionais (sigilo, segurança etc.), quais são esses testes nem elucida os critérios para que se possam discernir, entre os instrumentos correntes, aqueles permitidos dos não permitidos. Enfim, resulta evidente que se trata de uma questão a ficar em aberto na falta de prerrogativas mais claras e definidas quanto à utilização dos instrumentos.

Pareceram-me pertinentes, afinal, as colocações acima a respeito das dificuldades práticas com que se deparam os psicopedagogos brasileiros, uma situação realmente confusa, já que os procedimentos no diagnóstico são importantes na abordagem prática da Psicopedagogia. A indefinição quanto ao instrumental utilizado em nosso trabalho merece ser pensada, de forma que novas perspectivas possam daí surgir e atender às reivindicações inerentes à atividade psicopedagógica.

Neste sentido, quero acrescentar que, passados mais de uma década da primeira edição deste livro, as dificuldades relativas ao diagnóstico psicopedagógico permanecem, muito embora vários autores tenham se debruçado sobre essa questão. Pessoalmente, tenho organizado trabalhos a respeito da avaliação psicopedagógica que dispensam seguramente o uso de qualquer um dos testes psicológicos, mesmo porque os próprios psicólogos questionam-se, atualmente, sobre a validade desses instrumentos.

Ora, se, na prática, as dificuldades não são poucas, vejamos no Capítulo 3, a seguir, em que medida a “formação” em Psicopedagogia, no Brasil, coopera para que esse quadro se configure de forma ainda mais insustentável.

NOTAS

1. Veja nosso artigo, no qual reproduzimos essas entrevistas, Pontos de Encontro e Desencontro na Prática Psicopedagógica: Argentina e Brasil. **Revista Psicopedagogia da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, n. 22, São Paulo, p. 22-26, 1991.
2. De acordo com a definição do Vocabulário da Psicanálise, projeção, no sentido psicanalítico do termo, é a “operação pela qual o indivíduo expulsa de si e localiza no outro, pessoa ou coisa, qualidades, sentimentos, desejos e mesmo ‘objetos’, que ele desdenha ou recusa em si. Trata-se aqui de uma defesa de origem muito arcaica e que vamos encontrar em ação particularmente na paranoia, mas também em modos de pensar ‘normais’, como a superstição”. (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p.478)
3. Foi em 1962, em um simpósio em Oxford, Inglaterra, que se deu o nome de disfunção cerebral mínima ao que se acreditava ser a causa de muitos problemas de aprendizagem. Coube, então, à Neurologia diagnosticar e tratar dessas causas. Ao se perceber que a Medicina não resolvia esses problemas, recorreu-se à Pedagogia e à Psicologia.
4. Enfoque terapêutico refere-se à mudança de postura do profissional diante do sujeito da aprendizagem. O não aprender assume um novo significado, deixando de ser compreendido como “falta”. Em última instância, essa mudança de postura implica uma ampliação do campo de observação do psicopedagogo, que passa a buscar a causa dos problemas não mais apenas no sujeito, passando a considerar a variedade de fatores que podem interferir no processo de aprendizagem.



Capítulo 3

A formação do Psicopedagogo no Brasil: uma especialização

A questão da formação do psicopedagogo assume um papel de grande importância na medida em que é a partir dela que se inicia o percurso para a formação da identidade desse profissional.

Já foi visto anteriormente que a Psicopedagogia, no Brasil, ainda não representa uma nova profissão do ponto de vista legal. No entanto, o parágrafo

anterior se refere à “formação da identidade desse profissional”, alguém que, em geral, atua em uma função, para a qual foi habilitado na graduação, e que, ao completá-la com estudos em nível de especialização em Psicopedagogia, modifica a sua práxis. Isto implica a formação de um outro profissional, com nova postura teórico-prática. Assim sendo, a regulamentação da profissão de psicopedagogo viria a efetivar a existência legal desse novo profissional.

A necessidade de ser reconhecida ainda se faz presente. Com uma história que já conta com praticamente 50 anos de existência podemos dizer que, se por um lado, muito se avançou na construção e no reconhecimento desta prática, por outro lado, a ausência da regulamentação também possibilitou a banalização da formação, representando um grande prejuízo aos fins e objetivos que originaram a psicopedagogia.

Já no Congresso de julho de 1994 a regulamentação era vista como essencial, pois o mercado de trabalho, influenciado por questões sociais e econômicas, estava em movimento, e a ABPp recebeu solicitações de representantes de vários institutos e universidades brasileiros, posicionando-se sobre a importância e a necessidade de que se desse maior atenção a essa questão. Diante disso o Conselho da ABPp, nela representados vários estados do Brasil, define como prioridade a regulamentação da profissão de Psicopedagogo. Em outubro de 1994, a ABPp constitui uma comissão com a finalidade de pesquisar o maior número de informações pertinentes a esse tema.

O processo histórico da necessidade de regulamentar a profissão do Psicopedagogo começou a definir-se já em 1988. Nesse momento, a ABPp procurou a orientação da Prof^a. Guiomar Namó de Mello, então deputada estadual, que nos orientou quanto à elaboração de um documento sobre o perfil profissional do psicopedagogo, onde clareássemos o campo de atuação e conhecimentos essenciais a esse profissional.

A ABPp inicia essa tarefa convocando seus representantes das sessões estaduais, sócios e coordenadores de cursos de Psicopedagogia para criar, com o devido consenso, esse documento que passa por várias etapas de discussão, contando ainda com a assessoria da Prof^a. Sara Paín, tornando-se, em 1989, tema principal do IV Encontro Nacional da ABPp, sendo apresentado a todos os representantes de sessão dos estados brasileiros presentes, fato que desencadeou um grande fórum de debates.

A partir daí, o documento torna-se elemento de apoio para embasar o currículo de inúmeros cursos de formação em Psicopedagogia em várias universidades brasileiras.

Nesses anos que se passaram desde 1994 até os dias atuais muito se debateu e pesquisou para se definir a questão da formação e do perfil do profissional que efetivamente respondesse às necessidades que o criaram.

Algumas questões colocadas à época permanecem ainda hoje como pontos de controvérsia entre os Psicopedagogos de todo o Brasil:

1. Que tipo de curso reconhecemos como necessário para obter a regulamentação da profissão? Especialização, *lato sensu* ou *stricto sensu*? Ligado à Universidade ou a outros Institutos com reconhecimento nacional? *Stricto sensu* profissionalizante?
2. Qual a formação e o conhecimento prévio a serem exigidos para que este profissional possa buscar uma Especialização em Psicopedagogia?
3. Precisaríamos criar um sindicato – como um órgão de classe – que defendesse nossa causa? Quais as implicações e os benefícios dessa nova instituição?

4. Seria o momento político favorável à regulamentação de profissões?
5. Qual o espaço ocupado pela Psicopedagogia em seus diferentes campos de atuação?
6. Que órgãos públicos precisariam ser consultados para que se efetivasse esse propósito?

Muitos foram os caminhos tomados na busca das respostas a essas questões e na concretização do objetivo de regulamentar a profissão. Um dos caminhos foi a criação de uma comissão para subsidiar e direcionar o estudo dessas questões. A comissão considerou importante entrar em contato com profissionais de áreas afins, em especial com os fonoaudiólogos e os sociólogos que já haviam trilhado um caminho semelhante. O debate da comissão é ampliado a todas as sessões dos estados brasileiros, contribuindo para a complementação dos dados pesquisados, apresentando ideias, surgindo assim uma proposta para regulamentar a profissão.

Na etapa seguinte contata-se o político que assume essa tarefa em nível nacional, o deputado federal Barbosa Neto, de Goiás. Sua orientação é realizar um estudo mais aprofundado sobre a legislação vigente, no sentido de concretizar essa proposta. Esse deputado viabiliza um contato com o ministro da Educação Paulo Renato de Souza em setembro de 1995. Posteriormente, após inúmeras consultas aos órgãos públicos (Ministérios do Trabalho e da Educação), recebemos os seguintes esclarecimentos:

A primeira etapa seria a elaboração de uma exposição de motivos justificando a regulamentação, acompanhada de um anteprojeto de lei.

A seguir, esse anteprojeto é apresentado por um deputado federal que assume politicamente nossa causa. Ele é votado em várias instâncias na Câmara Federal: nas comissões do Trabalho, da Educação e da Justiça, no Senado Federal e na

Presidência da República. Em cada instância, a avaliação e a pertinência de nossos argumentos são de extrema relevância.

Iniciamos o processo de elaboração da Exposição de Motivos e do anteprojeto de Lei contando com a assessoria jurídica do Dr. Márcio Pestana e da Dra. Mônica A. Maman, que discutem e emitem seu parecer em relação às questões apresentadas durante todo o desenrolar do processo. O parecer foi publicado na Revista Psicopedagogia – 15 (37) – 1996, da ABPp.

Vários documentos são elaborados, contando com a colaboração de todas as sessões Regionais da ABPp, e são debatidos durante as reuniões de Conselho. A comissão se propõe ainda a fazer um levantamento:

1. Dos cursos de Psicopedagogia já existentes no Brasil, pesquisando sua grade curricular e carga horária para ver se possibilitavam uma formação especializada a esta identidade, com um ensino de qualidade.
2. Dos instrumentos de avaliação utilizados pelo psicopedagogo.
3. De toda a produção científica publicada em Psicopedagogia no Brasil.
4. Da legislação vigente sobre regulamentações de profissões afins.

O primeiro resultado desse trabalho foi apresentado durante o III Congresso Brasileiro de Psicopedagogia e o VII Encontro de Psicopedagogos, em São Paulo (julho-1996) com um relato de trabalho intitulado “A Regulamentação da Profissão Assegurando o Reconhecimento do Psicopedagogo”.

O processo de aprimoramento desse documento prossegue durante o segundo semestre de 1996 e é apresentado na Câmara dos Deputados Federais pelo Deputado Barbosa Neto em 14 de maio de 1997. No dia 3 de setembro de 1997 é votado e aprovado pela 1ª Comissão do Trabalho, graças ao

empenho e a garra da ABPp, das seções Regionais, das Instituições de ensino, da comunidade e dos políticos que assumiram nossa causa.

A seguir, apresentamos a Exposição de Motivos para o anteprojeto de lei enviado à Câmara dos Deputados em Brasília:

DOCUMENTO:

Carta de intenções para a regulamentação profissional do psicopedagogo

Apesar do muito que se tem estudado e discutido sobre a educação brasileira, o fracasso escolar ainda se impõe de forma alarmante e persistente em nossas estatísticas, mostrando que o sistema escolar ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma política que o tornasse eficiente para ensinar as crianças e dar-lhes acesso à cidadania. Para que a escola seja eficaz na sua função de promover o conhecimento e se torne, de fato, um instrumento valioso para evitar a marginalidade de milhares de jovens, é necessário vencer problemas cruciais e sabidamente crônicos de nossos sistemas educacionais: repetência sucessiva, aumento crescente de alunos com problemas de aprendizagem, formação precária dos que conseguem concluir o ensino básico, desinteresse geral pelo trabalho escolar.

A escola, que deveria ser local de promoção do desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos, torna-se, para muitos, palco de fracassos ou de desenvolvimento insatisfatório e precário.

Este quadro leva a desejar uma urgente revisão do projeto educacional brasileiro, de modo a melhorar a atuação na qualidade do que se ensina e de como se ensina; do que se aprende e de como se aprende. Tal desafio só poderá ser enfrentado se o processo de aprendizagem for analisado sob uma perspectiva que considere não só o contexto social em que esta prática se dá, mas simultaneamente com a visão global da pessoa que aprende.

A resposta para atender a este desafio é a prática psicopedagógica, exercida por um profissional especializado, o psicopedagogo, cuja atuação visa não apenas a sanar problemas de aprendizagem e deficiências do aparelho escolar, mas, principalmente, considerar as características multidisciplinares do sujeito que aprende, buscando melhorar seu desempenho e aumentar suas potencialidades de aprendizagem.

Tendo construído um corpo de conhecimentos multidisciplinares e de instrumentos psicopedagógicos específicos que lhes permitem uma atuação eficaz junto aos alunos, os psicopedagogos são, hoje, os profissionais que apresentam as melhores condições de atuar na melhoria do processo de aprender e na resolução dos problemas decorrentes desse processo.

É sabido que em uma sociedade como a atual, em que a educação é considerada fator de mobilidade social, o fracasso escolar de um indivíduo promove sua marginalização na própria escola, na família, na sociedade. Por isso, é especialmente preocupante o fato de o principal problema enfrentado pelos sistemas educacionais referir-se às dificuldades de aprendizagem de crianças e adolescentes, como ocorre especialmente nos países subdesenvolvidos.

Mais trágico ainda é considerar que, na maioria das vezes, as crianças que enfrentam tais problemas de aprendizagem não apresentam deficiências intelectuais ou comprometimento neurológico e poderiam ser recuperadas se beneficiadas por processos e procedimentos psicopedagógicos desenvolvidos com o apoio do especialista em Psicopedagogia.

Inicialmente denominado “reeducação pedagógica” e/ou “pedagogia terapêutica” entre outros, o atendimento psicopedagógico nasceu a partir da necessidade de inúmeras crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem serem encaminhadas a um profissional que tivesse uma visão multifatorial da questão. O modelo anterior, ou seja, o encaminhamento das crianças com dificuldades de

aprendizagem para vários profissionais simultaneamente, mostrou-se malsucedido por impedir uma visão global do problema e inviabilizar sua solução.

A atuação da Psicopedagogia clínica

Entende-se como atendimento psicopedagógico clínico a investigação e a intervenção para que se compreenda o significado, a causa e a modalidade de aprendizagem do sujeito, com o intuito de sanar suas dificuldades. A marca diferencial entre o psicopedagogo e outros profissionais é que seu foco é o vetor da aprendizagem, assim como o neurologista prioriza o aspecto orgânico; o psicólogo, a “psique”; o pedagogo, o conteúdo escolar.

A Psicopedagogia Clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade, incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno.

Na relação com o aluno, o psicopedagogo estabelece uma investigação cuidadosa, que permite levantar uma série de hipóteses indicadoras das estratégias capazes de criar a situação terapêutica que facilite uma vinculação satisfatória mais adequada para a aprendizagem. Ao lado desse aspecto mais técnico, o psicopedagogo também trabalha a postura, a disponibilidade e a relação com a aprendizagem, a fim de que o aluno torne-se o agente de seu processo, aproprie-se do seu saber, alcançando autonomia e independência para construir seu conhecimento e exercitar-se na tarefa de uma correta autovalorização.

No ensino público, uma das opções para a realização da atuação clínica seria o serviço público de atendimento, onde os psicopedagogos poderiam contribuir com

uma visão mais integrada de aprendizagem e, conseqüentemente, com a aprendizagem, reconduzindo e integrando o aprendizado do processo normal de construção de conhecimento, contando com melhores condições para detectar com clareza os problemas de aprendizagem dos alunos, atendendo-os em suas necessidades e contribuindo para sua permanência no ensino regular.

Pesquisa realizada pela Escola Paulista de Medicina junto às escolas públicas na região central e em alguns municípios do estado de São Paulo constatou que grande parte dos atendimentos é de crianças encaminhadas para o serviço público por apresentarem problemas de aprendizagem. Outras pesquisas têm demonstrado que a precariedade desses serviços e a falta de um profissional psicopedagogo têm impossibilitado a resolução dos problemas dos alunos, contribuindo para o aumento dos índices de fracasso escolar.

A atuação psicopedagógica institucional

A Psicopedagogia assume um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, expandindo sua atuação para o espaço escolar, atendendo, sobretudo, aos problemas cruciais da educação no Brasil.

Na escola, o psicopedagogo também utiliza instrumental especializado, sistema específico de avaliação e estratégias capazes de atender os alunos em sua individualidade e de auxiliá-los em sua produção escolar e para além dela, colocando-os em contato com suas reações diante da tarefa e dos vínculos com o objeto do conhecimento. Dessa forma, esse profissional resgata, positivamente, o ato de aprender.

Cabe, ainda, ao psicopedagogo, assessorar a escola, alertando-a para o papel que lhe compete, seja reestruturando a atuação da própria instituição junto a alunos e professores, seja ainda redimensionando o processo de aquisição e incorporação do

conhecimento dentro do espaço escolar, seja encaminhando alunos para outros profissionais.

Como assessor, o Psicopedagogo promove:

1. O levantamento, a compreensão e a análise das práticas escolares e suas relações com a aprendizagem;
2. O apoio psicopedagógico a todos os trabalhos realizados no espaço da escola;
3. A ressignificação da unidade ensino/aprendizagem, a partir das relações que o sujeito estabelece entre o objeto de conhecimento e suas possibilidades de conhecer, observar e refletir, a partir das informações que já possui;
4. A prevenção de fracassos na aprendizagem e a melhoria da qualidade do desempenho escolar.

Esse trabalho pode ser desenvolvido em diferentes níveis, propiciando aos educadores conhecimentos para:

1. A reconstrução de seus próprios modelos de aprendizagem, de modo que, ao se perceberem também como “aprendizes”, revejam seus modelos de ensinantes;
2. A identificação das diferentes etapas do desenvolvimento evolutivo dos alunos e a compreensão de sua relação com a aprendizagem;
3. O diagnóstico do que é possível ser melhorado no próprio ambiente escolar e do que precisa ser encaminhado para profissionais fora da escola;
4. A percepção de como se processou a evolução dos conhecimentos na história da humanidade, para compreender

- melhor o processo de construção de conhecimentos dos alunos;
5. As intervenções para a melhoria da qualidade do ambiente escolar;
 6. A compreensão da competência técnica e do compromisso político presentes em todas as dimensões do sujeito.

A atuação psicopedagógica na pesquisa científica

A partir da eficiência constatada na prática clínica, os Psicopedagogos estruturaram um corpo de conhecimentos psicopedagógicos, abrindo-se, ao mesmo tempo, para um vasto campo de investigação de fenômenos envolvidos no processo da aprendizagem humana.

Temos como exemplo da produção científica psicopedagógica em nível internacional autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no estudo psicopedagógico dos processos de leitura e escrita; e Alicia Fernández, Cesar Coll Salvador, Constance Kamii, Jeanine Marie, Jean Marie Dolle, Jorge Visca, Mabel Condemarin e Sara Paín, no estudo das relações entre inteligência e afetividade. No Brasil, alguns pesquisadores, como Sonia Moojen, Clarissa Golbert, Beatriz V. Dornelles, Lino de Macedo, Marcia Zampieri Torres, Marta Rabioglio, Sonia Maria Colli de Souza e Suely Grimaidei Moreira, Vera Barros de Oliveira.

Alguns pesquisadores, como Alicia Fernández, Sara Pain, Ana Maria Lacombe, Clarissa Golbert, Cristina Dias Allessandrini, Jorge Visca contribuíram para a elaboração de novas técnicas e instrumentos específicos para a atuação psicopedagógica.

Atualmente, além das dissertações de mestrado e teses de doutorado, a Psicopedagogia conta com trabalhos científicos publicados em revistas, livros e

boletins, que já constituem um corpo de conhecimentos consistente, no qual se tem embasada a atuação psicopedagógica e a construção de novas produções científicas.

A formação em Psicopedagogia

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entendemos por trabalho não só aquele restrito à produção de bens materiais, mas aquele pelo qual o homem constrói sua própria história, sua própria humanidade, transformando a natureza e colocando-a socialmente a seu serviço. Neste sentido, ação e pensamento convivem harmônica e indissolúvelmente.

Para que a cidadania, em sua dimensão de prática social, vincule-se ao mundo do trabalho, é imprescindível proporcionar a todos os indivíduos “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases).

Mas como propor e garantir igualdade de permanência na escola?

A igualdade na permanência passa por estudos envolvendo o trabalho dos profissionais que lidam com a educação, acrescidos de recursos materiais e incentivos ao trabalho docente, tais como: salários dignos, formação adequada nas universidades e ambiente propício ao desenvolvimento de um compromisso com o binômio ensino-aprendizagem.

Igualdade de oportunidades para a permanência do aluno na escola não deve ser confundida com igualdade de situações de avaliação, mas entendida como a

contemplação de diferentes situações de aprendizagem, envolvendo os indivíduos na sua dimensão coletiva e individual.

A especificidade da educação é o processo ensino-aprendizagem, cuja função é manter, reproduzir e modificar a realidade social por um processo transformador, que acompanhe a evolução histórica, vinculado à realidade do sujeito.

A formação dos profissionais da educação ocorre em cursos de Pedagogia que, mesmo reformulados com diferentes habilitações, não têm atendido à “demanda” da escola.

Se as diferentes habilitações que formaram diferentes especialistas trouxeram benefícios, também dificultaram a integração essencial à compreensão de totalidade do sujeito, provocando a departamentalização desses especialistas e resultando em uma prática desarticulada, que oferece diferentes versões para o mesmo fato educativo e impede uma reflexão global e interativa. No lugar de complementar os dados, a visão unilateral de cada especialista valoriza sua área de formação, em detrimento da instalação de parcerias essenciais para a compreensão e atuação profissional qualificada.

Permanece na escola um vazio. A Pedagogia, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, não tem contemplado as diferentes situações advindas da própria escola, como, por exemplo, o desempenho do professor, os conteúdos de ensino e o processo afetivo-cognitivo. Ela apenas justapõe informações, sem conseguir articulá-las.

A Psicologia oferece à Pedagogia um conhecimento sobre a aprendizagem que considera o ser humano de um modo genérico, desvinculado dos conteúdos de ensino. A Psicopedagogia é agregadora, pois articula o significado dos conteúdos com o sujeito que aprende.

Por isso, a necessidade de um novo profissional em aprendizagem com a formação psicopedagógica obrigatória a partir de um curso de especialização em nível de pós-graduação, capaz de desempenhar um papel específico na ação educativa, com uma sólida fundamentação centrada no conhecimento científico (em seus aspectos pedagógico, psicológico, técnico, histórico, político e social). Estes conhecimentos devem ser trabalhados por um conjunto de disciplinas que contemple os aspectos acima citados e não fragmente os elementos do respectivo campo de conhecimento, constituindo uma estrutura com programação inter-relacionada e com processo conjunto de avaliação.

A esta fundamentação alia-se, obrigatoriamente, a necessidade de instrumentar-se para o competente exercício profissional. O Psicopedagogo deve ser capaz de investir em sua formação pessoal, de maneira contínua e significativa, de modo a estar apto a também desenvolver um papel profissional inovador, no qual quem ensina deve, inicialmente, ter aprendido e vivenciado o que efetivamente vai ensinar. Não é mais propor a articulação teórica entre ensinar e aprender, mas possibilitar a todos, principalmente a quem ensina, a oportunidade de lidar com seus próprios processos de aprendizagem como aprendizes, condição *sine qua non* para haver ensino. O binômio ensino-aprendizagem deverá ser alterado para que a aprendizagem gere ensino.

Além disso, deverá haver a prática baseada em Estágio Supervisionado clínico e institucional, com elaboração de projetos sob a ótica da intervenção, para que cada profissional aprenda a lidar com a realidade, a observá-la, a identificar pontos de conflito e a propor soluções, tendo como foco principal a qualidade da aprendizagem.

Desta forma, a fundamentação teórica, a instrumentação sob a forma de estágio supervisionado e a formação pessoal assegurariam a formação de um novo

profissional, apto a atender o crucial problema da manutenção de nossos alunos na escola e a lidar com a tão debatida qualidade de ensino.

Essa formação já vem ocorrendo, para suprir a demanda do mercado, em cursos de Psicopedagogia. O profissional formado nestes cursos é denominado psicopedagogo.

Em 1970 e 1972 foi criada a formação de psicopedagogos na Clínica Médica Psicopedagógica de Porto Alegre, RS, que em 1974/75 foi adaptada e levada à Universidade Federal como um Curso de Especialização. Em 1979 foi criado no Instituto Sedes Sapientiae, SP, o curso de Reeducação Psicopedagógica tendo em vista o contexto cultural brasileiro e suas necessidades; na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo inicia-se também esta formação. Em 1982 foi criado no CEPERJ – Centro de Estudos Psicopedagógicos do Rio de Janeiro – o curso de Especialização em Psicopedagogia Terapêutica, tendo como modelo inspirador o Centro de Estudos Psicopedagógicos – CEP – de Buenos Aires, Argentina.

Finalmente, essa formação inicia-se com a resolução n.º 12 de 6 de outubro de 1983 do Conselho Federal de Educação, dentro dos parâmetros dos cursos *lato sensu*, inicialmente contemplando só a formação teórica sob a forma de especialização. Porém, após pesquisas e estudos feitos sobre a formação profissional em Psicopedagogia, várias universidades que ministram este curso começaram a se adaptar, promovendo estágios supervisionados e formação pessoal em seus cursos. Atualmente, os cursos de especialização *lato sensu* são regidos pela resolução CNE/CES n.º 3 de 5 de outubro de 1999 do Conselho Federal de Educação, a qual veio a substituir as resoluções CNE/CES n.º 4 de 13 de agosto de 1997 e resolução n.º 12 de 6 de outubro de 1983 do Conselho Federal de Educação.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp

O primeiro grupo formado pelo Instituto Sedes Sapientiae, incentivado pelo seu corpo docente, congregou os profissionais preocupados com os problemas de

educação com este novo enfoque, o que resultou na fundação da então APp, a Associação Paulista de Psicopedagogia, que posteriormente se transformou em ABPp. A Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp, que muito tem contribuído para a definição do perfil profissional do psicopedagogo, iniciou suas atividades em 1980, promovendo encontros para reflexão e trocas de experiências vividas no exercício da profissão.

Com o intuito de ampliar essas discussões, a ABPp realizou, em 1984, um encontro de maiores proporções, intitulado “Experiências e Perspectivas do Trabalho Psicopedagógico na Realidade Brasileira”, cujo temário versava sobre as abordagens e terapêuticas do trabalho psicopedagógico, voltadas não só para os descompassos na aprendizagem, mas também para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Com o crescente avanço do campo de atuação, os psicopedagogos sentiram necessidade de aprimorar sua formação sob o aspecto multidisciplinar. Para tanto, impunha-se cada vez mais uma atuação psicopedagógica mais eficaz, de modo que a ABPp passou a promover cursos, palestras, conferências, seminários, com a participação de profissionais de diferentes áreas de conhecimento e atuação: Pedagogia, Psicologia, Psicopedagogia, Neurologia, Neuropsicologia, Arteterapia e Psiquiatria.

Em 1986, a ABPp promoveu o 2º Encontro, com o tema “Psicopedagogia: O Caráter Interdisciplinar na Formação e Atuação Profissional”, abrindo espaço para a participação de um maior número de profissionais com conhecimentos científicos diversificados, a fim de promover trocas de experiências de trabalho que facilitassem uma visão mais abrangente da aprendizagem.

Esta crescente expansão, sobretudo com a criação de inúmeros núcleos associativos em diversos estados do Brasil, levou a associação, então denominada Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo, a transformar-se em Associação Brasileira

de Psicopedagogia. Em 1988, realizou o I Congresso e o III Encontro de Psicopedagogos, com o tema “Processo de Integração Ensino/Aprendizagem”. Neste congresso, ainda com o intuito de delinear melhor o campo de estudos e de atuação psicopedagógica, o temário versava sobre a necessidade de uma abordagem convergente, capaz de promover uma integração de conhecimentos para a compreensão da aprendizagem humana.

A contínua expansão da Psicopedagogia e, em consequência disso, a abertura de inúmeros cursos de pós-graduação para a formação nessa área em todo o país levou a associação a elaborar um documento sobre a identidade profissional do psicopedagogo e os objetivos da Psicopedagogia, a partir da delimitação de seu campo de estudos e de atuação.

Esse documento passou por várias etapas de discussão, contando com a participação dos associados da Associação Brasileira e de suas seções, bem como de coordenadores e representantes de inúmeros cursos de Psicopedagogia de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Essas discussões culminaram com a realização de uma jornada intensiva de trabalho, assessorada pela Prof^a Sara Paín, psicopedagoga argentina que atua há aproximadamente 20 anos na França e tem vários estudos publicados na área da Psicopedagogia.

A partir daí, o citado documento foi reformulado com a preocupação de torná-lo condizente com a realidade educacional brasileira e publicado nas revistas n.º 18 e 19 da ABPp.

No IV Encontro realizado, em 1990, com o tema “A Identidade do Psicopedagogo: Formação e Atuação Profissional”, a Associação Brasileira de Psicopedagogia centrou seu temário na divulgação e aprofundamento de alguns pontos desse documento, ciente de sua responsabilidade de oferecer aos psicopedagogos, às instituições

promotoras dos cursos de Psicopedagogia, enfim, a todos os interessados nessa área de atuação, algumas diretrizes que garantissem um melhor nível de qualidade e comprometimento em suas ações. Assim, nesse encontro, a associação preocupou-se em oferecer um aprofundamento de estudos e uma convergência mais direta entre o conhecimento de diferentes ciências e a Psicopedagogia.

No II Congresso e V Encontro, realizado em julho de 1992, foi abordado o tema “A Práxis Psicopedagógica na Realidade Educacional Brasileira”. Nessa oportunidade, ficou clara a posição da associação em enfatizar a Psicopedagogia como uma práxis e, como tal, capaz de oferecer alternativas de ação no sentido de uma transformação, o que possibilitaria à instituição escolar e aos alunos melhorar as condições de aprendizagem e reverter a situação dramática do desempenho das escolas brasileiras.

No VI Encontro, realizado em 1994, com o tema “A Psicopedagogia Institucional”, o temário versou sobre diferentes alternativas de trabalho psicopedagógico institucional, ampliando as propostas dos encontros anteriores.

Nesse mesmo ano, a associação implantou um curso de Psicopedagogia em caráter piloto, assumindo seu próprio modelo de formação, embasado no documento sobre a identidade profissional do psicopedagogo, elaborado em 1989.

Em julho de 1996, a associação realizou o III Congresso e o VII Encontro, com o tema “A Psicopedagogia em Direção ao Espaço Transdisciplinar”, a fim de solidificar a ideia da Psicopedagogia como campo condizente com o final desse milênio, ultrapassando as interpretações cartesianas em direção a uma concepção de mundo indivisível, relacional, que inclui o sujeito como componente essencial, como totalidade, sem características absolutizadas, contextualizado em redes de conexões múltiplas com o universo que o cerca.

Em decorrência da crescente expansão da Psicopedagogia, também aumentaram os grupos associativos em nível nacional, contando-se, atualmente, com seções nos

estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo, e dois núcleos (Aracaju, Mato Grosso do Sul), além da Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp, com sede em São Paulo.

Como se vê, um número cada vez maior de profissionais encontra na Psicopedagogia um campo de atuação capaz de criar novas respostas para os velhos problemas educacionais que têm se mostrado insolúveis. Tendo em vista o número dramático de crianças e adolescentes que necessitam urgentemente de ajuda, a presença de profissionais que busquem, cada vez mais, a formação oferecida pelos cursos de Psicopedagogia já existentes nas instituições e universidades brasileiras e desenvolvam uma pesquisa científica pujante, o reconhecimento legal da profissão torna-se não só legítimo, mas urgente.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia prossegue na luta pela regulamentação da profissão, por meio da aprovação do projeto de Lei n.º 3.124/97, do Deputado Barbosa Neto, que regulamenta a profissão do psicopedagogo e cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicopedagogia.

Entretanto, o atual estágio do projeto de regulamentação da profissão, projeto de Lei n.º 3.124/97, após anos de trâmite, foi arquivado sem aprovação, em 31 de janeiro de 2007. Nos 12 anos do governo anterior, a força política de outras categorias profissionais, como, por exemplo, a Psicologia, prevaleceu sobre os argumentos dos psicopedagogos. Possivelmente nesta próxima gestão possa haver um desdobramento diferente deste histórico passado. Ver link <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19139>

A seguir, apresento a síntese do referido projeto, para que o Psicopedagogo possa conhecer os princípios que estiveram regendo a busca da regulamentação.

O psicopedagogo é o profissional que auxilia na identificação e resolução dos problemas no processo de aprender. O psicopedagogo está capacitado a lidar com as dificuldades de aprendizagem, um dos fatores que leva à multirrepetência e à evasão escolar, conduzindo à marginalização social.

Este profissional detém um corpo de conhecimentos científicos oriundos da articulação de várias áreas aliado a uma prática clínica e/ou institucional que considera a multiplicidade de fatores que interferem na aprendizagem.

Poderão exercer a profissão de psicopedagogo no Brasil os portadores de certificado de conclusão em curso de especialização em Psicopedagogia em nível de pós-graduação, expedido por escolas ou instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da legislação pertinente.

O psicopedagogo:

- Possibilita intervenção visando à solução dos problemas de aprendizagem tendo como enfoque o aprendiz ou a instituição de ensino pública ou privada.
- Realiza diagnóstico e intervenção psicopedagógica, utilizando métodos, instrumentos e técnicas próprias da Psicopedagogia.
- Atua na prevenção dos problemas de aprendizagem.
- Desenvolve pesquisas e estudos científicos relacionados ao processo de aprendizagem e seus problemas.
- Oferece assessoria psicopedagógica aos trabalhos realizados em espaços institucionais.

- Orienta, coordena e supervisiona cursos de especialização de Psicopedagogia, em nível de pós-graduação, expedidos por instituições ou escolas devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da legislação vigente.

Os profissionais em Psicopedagogia já possuem um órgão de classe, a Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp – criada há 17 anos com sede em São Paulo, composta de seções e núcleos nas diferentes regiões do Brasil, a saber: Região Norte (Pará); Região Nordeste (Bahia, Ceará e Sergipe); Região Sul (Paraná, Curitiba; Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Passo Fundo); Região Sudeste (São Paulo, Minas Gerais, Belo Horizonte, Sul Mineiro, Rio de Janeiro, Vale do Paraíba, Espírito Santo, Franca e São José do Rio Preto); Região Centro-Oeste (Distrito Federal, Goiânia e Campo Grande), tendo realizado vários congressos, encontros e atividades científicas e publicado livros e uma revista periódica, além de jornais e boletins, que circulam em todo território nacional e Mercosul.

Tendo em vista que a formação do psicopedagogo vem ocorrendo em caráter oficial nas universidades com muita procura, e há um grande número de profissionais formados nas universidades brasileiras desde a década de 1960, a regulamentação da profissão torna-se imprescindível.

Ao tratar da formação do psicopedagogo, neste capítulo, ela é abordada considerando-se três aspectos:

1. Que conhecimentos se fazem necessários para uma prática consistente, na forma como é concebida a Psicopedagogia no presente trabalho?
2. Quem são os psicopedagogos e que formação os habilita?

3. A formação no Brasil, da forma como se apresenta, proporciona condições para que essa seja uma prática consistente?

O primeiro aspecto desta análise, ou seja, que conhecimentos se fazem necessários para uma prática consistente, nos remete ao objeto de estudo da Psicopedagogia e a delimitação do seu campo epistemológico.

Conforme vimos no Capítulo 1, somente a perspectiva transdisciplinar nos fornecerá condição para uma melhor compreensão do objeto de estudo da Psicopedagogia. Vimos que contribuições da Psicanálise, Psicologia Genética, Psicologia Social, Linguística, articuladas ao campo teórico da Pedagogia, Psicologia Geral e atualmente as contribuições das Neurociências, se constituem na base epistemológica desse novo saber que busca iluminar a questão do campo da aprendizagem humana – base da Psicopedagogia.

Alicia Fernández, ao falar da articulação dessas teorias, afirma o seguinte:

O pensamento é um só, não pensamos por um lado inteligentemente e, depois, como se girássemos o dial, pensamos simbolicamente. O pensamento é como uma trama na qual a inteligência seria o fio horizontal e o desejo o vertical. Ao mesmo tempo, acontecem a significação simbólica e a capacidade de organização lógica (1990, p. 67).

Em outro trecho, afirma essa autora:

Poucos psicoterapeutas conhecem o funcionamento mental, logo não podem interpretar o problema de aprendizagem. É necessário saber como se faz para somar, por exemplo, para descobrir a que cenário simbólico pode corresponder a soma. Se alguém não sabe qual é como é a operação alterada, não pode dar-lhe uma significação.

Concordo totalmente com a autora e acrescento ainda que os psicoterapeutas não conhecem o funcionamento mental e tampouco os professores compreendem qual o trabalho mental é requerido nas suas respectivas disciplinas. Certas correntes da psicanálise têm tendência a interpretar que, se uma criança escreve *homem* sem *h*, pode ter problemas com relação à sexualidade. Mas pode ser que escreva mal *homem* e tudo que começa com *h*. Se escrevesse mal somente *homem*, poder-se-ia pensar que não seria um problema de aprendizagem. Nunca escrever o *h* leva a pensar que essa criança não pode escrever algo que não se diz. As teorias sobre a inteligência e o desejo se desconhecem mutuamente (FERNÁNDEZ, 1990, p. 68).

Tal citação ilustra a preocupação dos teóricos da Psicopedagogia em relação à articulação desses diversos conhecimentos. Penso que especialmente neste ponto devem deter-se os cursos de formação. O trabalho psicopedagógico não pode confundir-se com a prática psicanalítica, tampouco com qualquer prática que conceba uma única face do sujeito.

Um psicopedagogo, cujo objeto de estudo e trabalho é a problemática de aprendizagem, não pode deixar de observar o que sucede entre a inteligência e os desejos inconscientes. Diz Piaget (1970, p. 20) que o estudo do sujeito “epistêmico” se refere à coordenação geral das ações (reunir, ordenar etc.) constitutivas da lógica, e não ao sujeito “individual”, que se refere às ações próprias e diferenciadas de cada indivíduo considerado à parte. Desse sujeito individual ocupa-se a Psicopedagogia.

A um piagetiano que estuda o modelo normal de desenvolvimento da inteligência não se apresenta como necessidade inevitável a inclusão da afetividade (assunto de que trataremos mais adiante, bem como nos Capítulos 4 e 5), assim como um psicanalista pode muitas vezes realizar a sua tarefa sem

se deparar com a urgência de responder sobre temas que tenham relação com a inteligência.

Quando escrevi a primeira edição deste livro, me satisfazia a seguinte afirmação: podemos caracterizar a Psicopedagogia como um campo de atuação voltado para o processo de aprendizagem e seus fatores intervenientes, cuja especificidade implica a necessidade de um corpo teórico, constituído a partir da articulação dos diversos conhecimentos emprestados de outras áreas. Hoje defino a Psicopedagogia como a área responsável por subsidiar os recursos necessários para que a integração entre sujeito e conhecimento resulte num terceiro elemento: um novo sujeito, cuja existência só se torna possível à medida que desaparecem o sujeito e o conhecimento anterior. Quero dizer com isso que só existe aprendizagem quando ocorre a mudança do sujeito e do conhecimento que anteriormente havia existido. Assim, a aprendizagem é uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se manifesta por uma modificação de comportamento relativamente estável. Quando de fato aprendemos, integramos os nossos conhecimentos aos novos conhecimentos, ampliando os já existentes. Eu costumo dizer: *Depois que aprendi, nunca mais fui a mesma*. O que na minha vida é muito real. Posso dizer que na tentativa de expressar, através das palavras, da forma mais precisa o que significa a vivência da aprendizagem, faço um eterno exercício de meta-aprendizagem.

O conceito de meta-aprendizagem que busco formular aqui diz respeito à eterna busca da consciência de como e o quê aprendo. É a eterna busca do autoconhecimento sobre o meu processo de aprendizagem e sobre o processo de apropriação e comando dos recursos internos na relação com os objetos externos. Para além da metacognição, que é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos, proponho a meta-aprendizagem.

Assumo a autoria da aparente simplicidade desse conjunto de palavras, porém com a expectativa de eu me fazer entender na essência do seu significado. O que tento traduzir com tais palavras é a minha forma pessoal de ver e viver a aprendizagem. Tema que sempre me provocou.

Mas, voltando ao conceito de aprendizagem com o qual trabalha a Psicopedagogia, ressaltamos a visão de homem como sujeito ativo em um processo de interação com o meio físico e social. Nesse processo, interferem o seu equipamento biológico, as suas condições afetivo-emocionais e as suas condições intelectuais. A Psicopedagogia entende, ainda, que essas condições afetivo-emocionais e intelectuais são geradas no meio familiar e sociocultural no qual nasce e vive o sujeito, incluindo aqui a questão da relação genótipo-fenótipo. O produto de tal interação é a aprendizagem.

Desse modo, podemos dizer que a formação em Psicopedagogia deve cumprir a essencial missão de permitir ao profissional compreender o processo de aprendizagem para além dessa dupla vertente, qual seja, sujeito/meio, e, em especial, compreender como ocorre essa interação.

De início, vale observar que existem profissionais que fazem os cursos de especialização em Psicopedagogia e que não se tornam psicopedagogos, ao passo que outros, embora não tendo cursado aquela especialização, possuem um *corpus* de conhecimentos que lhes possibilita essa compreensão e, conseqüentemente, uma prática à luz da Psicopedagogia. Ora, esta afirmação nos remete ao núcleo da questão seguinte: Como se formam, pois, os psicopedagogos?

Desde logo, convém ressaltar que, no presente livro, abordamos a formação em nível de especialização, na maioria das vezes em programas *lato sensu hoje regulamentada pela resolução* Nº 1, DE 6 DE ABRIL DE 2018 (*) (**), que estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato*

sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei n.º 9.394/1996.

Apresentamos, a seguir, o texto da referida resolução, para uma melhor compreensão das condições de formação:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Câmara de Educação Superior

Nº 1, DE 6 DE ABRIL DE 2018 (*),(**)

Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei n.º 9.394/1996, e dá outras providências. O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “h”, da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, nos artigos 39, 40, 44 e 66 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, e no Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e com fundamento no Parecer CNE/CES n.º 146/2018, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial da União de 6 de abril de 2018, resolve:

Art. 1º Cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização são programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país. § 1º Os cursos de especialização

são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação, que atendam às exigências das instituições ofertantes. § 2º Os cursos de especialização poderão ser oferecidos presencialmente ou a distância, observadas a legislação, as normas e as demais condições aplicáveis à oferta, à avaliação e à regulação de cada modalidade, bem como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). § 3º Poderão ser incluídos na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* aqueles cuja oferta se ajuste aos termos desta Resolução, mediante declaração de equivalência pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 2º Os cursos de especialização poderão ser oferecidos por: I - Instituições de Educação Superior (IES) devidamente credenciadas para a oferta de curso(s) de graduação nas modalidades presencial ou a distância reconhecido(s); II - Instituição de qualquer natureza que ofereça curso de pós-graduação *stricto sensu*, avaliado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), autorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), na grande área de conhecimento do curso *stricto sensu* recomendado e reconhecido, durante o período de validade dos respectivos atos autorizativos; III - Escola de Governo (EG) criada e mantida por instituição pública, na forma do art. 39, § 2º da Constituição Federal de 1988, do art. 4º do Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, credenciada pelo CNE, por meio de instrução processual do MEC e avaliação do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (Inep), observado o disposto na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 30 do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, e no Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017, no que se refere à oferta de educação a distância, com atuação voltada precipuamente para a formação continuada de servidores públicos; IV - Instituições que desenvolvam pesquisa científica ou tecnológica, de reconhecida qualidade, mediante credenciamento exclusivo pelo CNE por meio de instrução processual do MEC para oferta de cursos de especialização na(s) grande(s) área(s) de conhecimento das pesquisas que desenvolve; V - Instituições relacionadas ao mundo do trabalho de reconhecida qualidade,

mediante credenciamento exclusivo concedido pelo CNE por meio de instrução processual do MEC para oferta de cursos de especialização na(s) área(s) de sua atuação profissional e nos termos desta Resolução. § 1º Os cursos de especialização somente poderão ser oferecidos na modalidade a distância por instituições credenciadas para esse fim, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei n.º 9.394, de 1996, e o Decreto n.º 9.057, de 2017. § 2º Fica permitido convênio ou termo de parceria congênere entre instituições credenciadas para a oferta conjunta de curso(s) de especialização no âmbito do sistema federal e dos demais sistemas de ensino.

Art. 3º O credenciamento de que tratam os incisos III, IV e V do artigo anterior para a oferta de curso(s) de especialização *lato sensu* no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior será concedido pelo prazo máximo de 5 (cinco) anos, mediante deliberação do CNE homologada pelo Ministro de Estado da Educação. § 1º A instituição credenciada poderá solicitar credenciamento antes do vencimento do prazo referido no caput. § 2º Os prazos de validade dos atos de credenciamento serão fixados nas deliberações do CNE, observado o prazo máximo de 5 (cinco) anos. § 3º O pedido de credenciamento efetuado no prazo de validade do ato de credenciamento autoriza a continuidade das atividades da Instituição até deliberação final do CNE sobre o pedido. § 4º Vencido o prazo do ato de credenciamento sem que a Instituição tenha solicitado o credenciamento, a oferta de novos cursos e a abertura de novas turmas devem ser imediatamente suspensas. § 5º A avaliação e a deliberação sobre propostas de credenciamento e credenciamento exclusivo de Instituição para a oferta de cursos de especialização *lato sensu* serão realizadas pelo CNE.

Art. 4º O credenciamento de que tratam os incisos III, IV e V do artigo 2º para a oferta de cursos de especialização *lato sensu* na modalidade a distância observará o disposto na legislação e normas vigentes, especialmente o Decreto n.º 9.057, de 2017, bem como o prazo previsto no *caput* do artigo 3º desta Resolução.

Art. 5º A oferta institucional de cursos de especialização fica sujeita, no seu conjunto, à regulação, à avaliação e à supervisão dos órgãos competentes.

Art. 6º Os cursos de especialização serão registrados no Censo da Educação Superior e no Cadastro de Instituições e Cursos do Sistema e-MEC, nos termos da Resolução CNE/CES n.º 2, de 2014, que instituiu o cadastro nacional de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) das instituições credenciadas no Sistema Federal de Ensino.

Art. 7º Para cada curso de especialização será previsto Projeto Pedagógico de Curso (PPC), constituído, dentre outros, pelos seguintes componentes: I - matriz curricular, com a carga mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, contendo disciplinas ou atividades de aprendizagem com efetiva interação no processo educacional, com o respectivo plano de curso, que contenha objetivos, programa, metodologias de ensino-aprendizagem, previsão de trabalhos discentes, avaliação e bibliografia; II - composição do corpo docente, devidamente qualificado; III - processos de avaliação da aprendizagem dos estudantes; Parágrafo único. Quando o curso de especialização tiver como objetivo a formação de professores, deverá ser observado o disposto na legislação específica.

Art. 8º Os certificados de conclusão de cursos de especialização devem ser acompanhados dos respectivos históricos escolares, nos quais devem constar, obrigatória e explicitamente: I - ato legal de credenciamento da instituição, nos termos do artigo 2º desta Resolução; II - identificação do curso, período de realização, duração total, especificação da carga horária de cada atividade acadêmica; III - elenco do corpo docente que efetivamente ministrou o curso, com sua respectiva titulação. § 1º Os certificados de conclusão de curso de especialização devem ser obrigatoriamente registrados pelas instituições devidamente credenciadas e que efetivamente ministraram o curso. § 2º Os certificados dos cursos ofertados por meio de convênio ou parceria entre instituições credenciadas serão registrados

por ambas, com referência ao instrumento por elas celebrado. § 3º Os certificados previstos neste artigo, observados os dispositivos desta Resolução, terão validade nacional. § 4º Os certificados obtidos em cursos de especialização não equivalem a certificados de especialidade.

Art. 9º O corpo docente do curso de especialização será constituído por, no mínimo, 30% (trinta por cento) de portadores de título de pós-graduação *stricto sensu*, cujos títulos tenham sido obtidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* devidamente reconhecidos pelo poder público, ou revalidados, nos termos da legislação pertinente.

Art. 10. As instituições que mantêm cursos regulares em programas de *stricto sensu* poderão converter em certificado de especialização os créditos de disciplinas cursadas aos estudantes que não concluírem dissertação de mestrado ou tese de doutorado, desde que tal previsão conste do regulamento dos respectivos programas institucionais e que sejam observadas as exigências desta Resolução para a certificação.

Art. 11. Os estudos realizados no sistema de ensino militar, conforme a Portaria Interministerial n.º 1, de 26 de agosto de 2015, ministrados exclusivamente para integrantes da respectiva corporação, serão considerados equivalentes a curso de especialização desde que atendam, no que couber, aos requisitos previstos nos dispositivos desta Resolução.

Art. 12. Os cursos de especialização oferecidos com fundamento na Resolução CNE/CES n.º 1, de 2007, ou na Resolução CNE/CES n.º 7, de 2011, iniciados ou cujos editais já tenham sido publicados antes da vigência desta Resolução, poderão funcionar regularmente até a conclusão das respectivas turmas, nos termos de seu PPC.

Art. 13. Os processos de credenciamento de que tratam os incisos III, IV e V do artigo 2º desta Resolução para a oferta de cursos de especialização *lato sensu* em tramitação nas Secretarias do Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação, ainda não submetidos à avaliação *in loco*, observarão o disposto nesta Resolução.

Art. 14. Os atos autorizativos de credenciamento de que tratam os incisos III, IV e V do artigo 2º desta Resolução para a oferta de cursos de especialização *lato sensu* com prazo determinado, ainda em vigor, permanecem válidos até o vencimento, podendo ser renovados, nos termos desta Resolução.

Art. 15. Excluem-se desta Resolução: I - os programas de residência médica ou congêneres, em qualquer área profissional da saúde; II - os cursos de pós-graduação denominados cursos de aperfeiçoamento, extensão e outros.

Art. 16. Os casos omissos serão examinados pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 17. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CNE/CES n.º 1, de 8 de junho de 2007, e a Resolução CNE/CES n.º 7, de 8 de setembro de 2011.

(*) Resolução CNE/CES 1/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2018, Seção 1, p. 43. (**) Alterada pela Resolução CNE/CES n.º 4, de 11 de dezembro de 2018.

Atualmente existem muitos cursos de especialização em Psicopedagogia, em instituições públicas ou particulares de ensino superior, por todo o País. São de cursos organizados por um coordenador, na maioria das vezes, de áreas afins. Constam da documentação, entre outros, os programas das disciplinas que irão compor o curso. O curso deve atender às exigências mínimas fixadas pela

Resolução n.º 3 quanto à carga horária, aos critérios de avaliação, à formação do corpo docente etc. Não há, entretanto, quanto à estrutura curricular, normas ou critérios mínimos na questão do conteúdo, o que proporciona uma grande diversificação na formação.

A minha experiência enquanto docente nos cursos em diversas instituições permitiu observar profundas diferenças oriundas da própria concepção de Psicopedagogia. Tais diferenças significam cursos com variada estrutura curricular, ou seja, cursos que, na melhor das hipóteses, proporcionam ao aluno referencial teórico compatível com a concepção da Psicopedagogia que o originou, a qual, como já foi dito e repetido, varia amplamente entre os profissionais da área.

Além das diferenças resultantes da própria divergência acerca do que é a Psicopedagogia, ocorre também que, a depender do enfoque priorizado pelo curso – preventivo ou clínico –, alguns conteúdos são valorizados, em detrimento de outros. Outro aspecto a considerar é que o curso se destina a profissionais com diferentes graduações. Estes se identificam com um referencial teórico que irá nortear a sua prática a partir da formação anterior. Interferem também características de personalidade no perfil desse profissional. Penso que, hoje, é ainda mais difícil do que há 25 anos, quando comecei este trabalho de delimitação, caracterização e sistematização da Psicopedagogia no Brasil, traçar um perfil deste profissional.

Complementando a questão da Formação em Psicopedagogia, apresento a estrutura de dois cursos de especialização para um estudo comparativo, lembrando que se tratam de cursos criados no início da história da psicopedagogia no nosso país.

UM CURSO COM ENFOQUE PREVENTIVO

CURSO A

Ao analisarmos o conjunto das disciplinas que compõem a estrutura curricular do Curso A, podemos perceber os aspectos priorizados pelo programa na questão dos problemas de aprendizagem. Vale dizer que se trata de um curso cujo enfoque é a prevenção dos problemas de escolaridade, visto que, em suas disciplinas, o papel da escola é sempre tratado com destaque. Além disso, observamos também que o tema “desenvolvimento” é bastante ressaltado, principalmente dos pontos de vista cognitivo e social. A disciplina com maior carga horária – 99 horas-aulas – é Desenvolvimento do Raciocínio, o que denuncia a ênfase no papel do sujeito intelectual no processo de escolaridade (refiro-me ao processo de escolaridade, já que todas as disciplinas tratam da criança no seu contexto escolar, ou seja, na sua aprendizagem dos conteúdos escolares).

Outra característica a ser observada é a ausência de disciplinas que abordem o diagnóstico psicopedagógico nos moldes em que acontece na clínica, o que vem a confirmar a ênfase na atitude preventiva priorizada pelo curso, lembrando que as demais disciplinas, por meio de suas ementas, demonstram a preocupação em preparar o profissional de Psicopedagogia para o adequado encaminhamento a outros profissionais. A questão do encaminhamento é tratada com bastante cuidado em quase todas as disciplinas, o que considero bastante pertinente, já que se trata de uma questão preocupante e séria.

Da minha prática, posso afirmar que ainda hoje professores, orientadores educacionais, diretores e outros profissionais da escola, diante das dificuldades

escolares, encaminham logo o aluno para o médico. Fazem-no, muitas vezes, especificando a modalidade, ou seja, encaminham para o neurologista e, na maioria das vezes, arriscam o diagnóstico. Cabe ressaltar que esta não é uma prática comum apenas nas escolas que atendem à classe média. Ao contrário, trata-se de uma atitude bastante comum nas escolas da periferia de São Paulo, por exemplo, bem como em outros estados onde tive oportunidade de trabalhar com professores e outros especialistas em Educação, no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, no Mato Grosso do Sul etc.

Essas características nos falam de um curso preparado para formar profissionais do ensino em uma abordagem psicopedagógica. Esses profissionais vão continuar atuando na escola, em geral na função que já desempenham. Entretanto, o curso não prepara o aluno para atuar na clínica e não assume esse compromisso. Deve ficar claro, no entanto, que, devido às condições de formação e ao atual estágio da Psicopedagogia em nosso País, do ponto de vista legal, nada impede – exceto a questão ética – que o aluno assim formado vá atuar na clínica.

Um curso de especialização deve garantir conhecimentos em função da sua proposta. Ora, esse Curso A assume compromisso com aquele que trabalha na escola, e para tal o forma. A exemplo de outros, ele não oferece estágio como modalidade obrigatória, ficando a critério do professor e do aluno algumas visitas a instituições e clínicas que possam oferecer situações de observação. Devido à inexistência formal da situação de estágio, os professores dos cursos de especialização normalmente orientam os alunos para a necessidade de supervisão. Isso também ocorre no curso que estamos analisando.

A articulação entre as diversas disciplinas que compõem o Curso A não é dada *a priori*, ficando a difícil síntese a cargo do aluno. Além disso, vale dizer que, do ponto de vista da Psicopedagogia, com base no arcabouço teórico e

reflexivo obtido por meio de minha prática psicopedagógica de mais uma década, vejo que os aspectos afetivos envolvidos no processo de aprendizagem não são contemplados no currículo do Curso A, em apreço. Logo, este carece de fundamentação psicanalítica: isto é, o sujeito epistemofílico (sujeito do desejo) está ausente do alicerce formacional deste curso. Portanto, conforme podemos observar, este curso não prepara para uma atuação clínica.

Em contrapartida, o Curso B, examinado a seguir, aproxima-se mais de uma formação com vistas ao procedimento adotado na clínica psicopedagógica.

CURSO B

Ao analisarmos as disciplinas que compõem o Curso B, neste item, podemos perceber que, com uma carga horária distribuída quase uniformemente, o curso não se deixa revelar em um primeiro momento. A ênfase no aspecto preventivo ou clínico não pode ser inferida *a priori*. Podemos, no entanto, afirmar que não é dada nenhuma atenção especial às questões do desenvolvimento. Apenas um curso de 30 horas, cujo título é Psicologia do Desenvolvimento, aborda a questão. Este aspecto diferencia em muito o Curso A do Curso B, visto que a disciplina Desenvolvimento do Raciocínio, do Curso A, possui uma carga horária de 99 horas-aulas. As disciplinas Aspectos Neurológicos das Dificuldades de Aprendizagem (30 horas-aulas) e Psicomotricidade (40 horas-aulas), por suas ementas e carga horária, demonstram uma preocupação do Curso B com as questões orgânicas envolvidas no processo de aprendizagem.

Não fica explícito, no Curso B enquanto um todo, qual seria o campo de atuação dos que se formam em seu programa. Já no Curso A, fica claro que o espaço com o qual ele se compromete é com a escola. As disciplinas Psicodiagnóstico (40 horas-aulas) e Aconselhamento Psicopedagógico (30

horas-aulas) indicam a preocupação do Curso B em fornecer um mínimo de subsídios para a clínica.

Ambos os cursos, por meio das suas disciplinas, mostram pouca atenção ao sujeito afetivo-emocional e/ou sujeito epistemofílico, ou seja, pouco se reportam à Psicanálise e a outras teorias da personalidade, o que não deixa de ser um paradoxo, visto que a literatura atual concernente às questões de aprendizagem tem na Psicanálise uma teoria de base. Autores franceses e argentinos (Dolto, Mannoni, Ajuriaguerrra, Jerusalinsky, Fernández, Paín e outros), que muito influenciam o trabalho psicopedagógico no Brasil, reportam-se, para uma melhor compreensão do campo da aprendizagem, especialmente à Psicanálise.

Ainda sobre o Curso B, convém acrescentar que ele prepara melhor o aluno para o trabalho no magistério superior, considerando as disciplinas Política Educacional e Realidade Brasileira, Estudos de Problemas Brasileiros, Didática do Ensino Superior e Introdução à Pesquisa Educacional. Conforme resolução que regulamenta os cursos de especialização, estes habilitam para o magistério superior. Essas disciplinas, especificamente neste Curso B, têm o objetivo de preparar o aluno para a docência.

Enquanto docente e coordenadora de cursos nessa área, vejo como inaceitável que um curso de especialização em Psicopedagogia, devido à complexidade do tema de que se ocupa, não ofereça aprofundamento. Conhecer a Psicopedagogia implica um maior conhecimento de várias outras áreas, de forma que se possam construir novos conhecimentos a partir delas. Ao concluir o curso de especialização em Psicopedagogia, o aluno está iniciando a sua formação, o que deve ser um ponto de partida para uma eterna busca do melhor conhecimento. No curso, é importante que o psicopedagogo perceba a necessidade e a importância de uma formação contínua por meio de

grupos de estudo, supervisão, cursos que promovam aprofundamento em conhecimentos específicos e participação em eventos que propiciem crescimento e amadurecimento desta ainda nova área.

Docentes e coordenadores dos cursos, no meu entender, devem caminhar sempre no sentido de proporcionar uma formação cada vez melhor e, despoando-se de qualquer onipotência, precisam orientar os alunos nos seus caminhos em busca de uma prática sempre mais consciente. Têm de assumir, sem receio, o fato de que, nas condições em que ocorre, a formação em Psicopedagogia no Brasil hoje, em um curso de carga horária próxima a 360 horas-aulas, que trata de temas tão complexos, não assegura o conhecimento necessário para uma prática bem-sucedida.

A luta pela regulamentação da profissão tem como um de seus objetivos garantir cursos de bom nível e salvaguardar-nos de práticas inconsequentes, que podem levar a psicopedagogia ao descrédito, como já ocorreu com outras áreas. Muito me preocupa o que se pode fazer em nome da Psicopedagogia. Uma prática inadequada viria a comprometer um vasto campo de pesquisa que, de algum modo, tem trazido contribuições muito significativas à educação e à saúde, além de prejudicar aqueles que já padecem com o insucesso escolar.



Capítulo 4

A configuração clínica da Prática Psicopedagógica

O trabalho psicopedagógico, como vimos observando, implica compreender a situação de aprendizagem do sujeito, individualmente ou em grupo, dentro do seu próprio contexto. Tal compreensão requer uma modalidade particular de atuação para a situação em estudo, o que significa que não há procedimentos predeterminados. Defino esta característica como configuração clínica da prática psicopedagógica. A metodologia do trabalho, ou seja, a

abordagem e o tratamento, enfim, a forma de atuação, se vai tecendo em cada caso, à medida que a problemática aparece. Cada situação é única e requer do profissional atitudes específicas em relação àquela situação.

Ao considerar essa condição – isto é, cada sujeito e seu caso específico, seja no espaço da clínica ou da instituição –, o trabalho assume essa configuração clínica. O psicopedagogo, então, procura observar o sentido particular que assumem as alterações da aprendizagem do sujeito ou do grupo. Busca o significado de dados que lhe permitirá dar sentido ao observado. Na Medicina, ciência de onde se originou o termo clínico, o médico observa o paciente, vê o que se passa, escuta o seu discurso para fazer o diagnóstico e proceder ao tratamento. A expressão “olho clínico”, conforme já foi dito, emprestada da Medicina, é frequentemente utilizada na Psicopedagogia Clínica referindo-se à postura terapêutica do profissional.

Ora, na instituição escolar, a prática psicopedagógica também apresenta uma configuração clínica. O psicopedagogo pesquisa as condições para que se produza a aprendizagem do conteúdo escolar, identificando os obstáculos e os elementos facilitadores, em uma abordagem preventiva. Uns e outros (elementos facilitadores e obstáculos) são condicionados por diferentes fatores, fazendo com que cada situação seja única e particular. Esse trabalho requer uma atitude de investigação e intervenção.

A Psicopedagogia preventiva se baseia principalmente na observação e na análise profunda de uma situação concreta, de forma que podemos considerar clínico o seu trabalho. Para ilustrar esta minha observação, segue como exemplo um comentário ocorrido durante uma aula em que se discutia o caráter clínico do trabalho psicopedagógico na escola. Uma aluna me perguntou:

— Também podemos dizer que, quando o coordenador pedagógico estuda a questão dos métodos a serem utilizados para a aprendizagem de um determinado conteúdo programático está fazendo um trabalho clínico?

Minha resposta foi:

— Não creio. Penso que ele estaria fazendo um trabalho cuja configuração seria clínica se, além de considerar o conteúdo programático a ser aprendido e os métodos a serem utilizados, esse coordenador pedagógico levasse em conta especialmente os sujeitos dessa aprendizagem, não um grupo qualquer de sujeitos, e sim um grupo de sujeitos real e concreto: alunos que compõem uma determinada classe, ou seja, um grupo formado por aqueles alunos e professor. Ao elaborar métodos de ensino com base no que se espera de um grupo de crianças, por conta da faixa etária ou da série escolar em que se encontra, não estou realizando um trabalho cuja configuração é clínica.

Com esse exemplo, pretendi elucidar em que momento a Psicopedagogia, na sua função preventiva, assume um caráter clínico. A função preventiva está implícita na atitude de se considerar aquele grupo específico como os sujeitos da aprendizagem, de forma que se possam adequar conteúdos e métodos, ou seja, respeitando as características do grupo a pensar o plano de trabalho. Por exemplo, antes de iniciar o processo de alfabetização em uma 1ª série, eu procuro conhecer os alunos, de forma que posso escolher os meios e os fins que melhor os atendam. Dessa forma, estou prevenindo alguns obstáculos que poderiam surgir se meu plano de trabalho não atendesse aos interesses do grupo sujeito dessa aprendizagem. Ora, o caráter clínico está na atitude de investigação diante dessa situação como uma situação particular e única. Isso quer dizer que há características problemáticas, experiências, condições, manifestações do grupo ou sujeito muitas vezes intransferíveis.

É importante reiterar, neste ponto, também, que o trabalho clínico na Psicopedagogia tem função preventiva na medida em que, ao tratar determinados problemas, pode prevenir o aparecimento de outros. Por exemplo, ao tratar uma dificuldade na escrita, podemos estar prevenindo problemas futuros na assimilação de determinados conteúdos, que, entre outras coisas, dependem de um bom manejo da leitura e escrita e, até mesmo, problemas de disciplina, muitas vezes gerados com a função de mascarar uma dificuldade.

É comum a criança ou o adolescente, diante de uma dificuldade escolar, assumir um comportamento inadequado, que serve para justificar o seu baixo rendimento escolar, principalmente perante os colegas, disfarçando, assim, a verdadeira dificuldade. Na prática, por diversas vezes, deparei-me com alunos referidos pela professora como “Este é o palhaço da classe. Não faz nada de útil, só gracinhas o tempo todo”. Esses alunos, na maioria das vezes, apresentavam tal conduta devido à desmotivação pela aprendizagem, causa de muitas frustrações. Outras vezes agiam dessa forma para não entrar em contato com as suas dificuldades. Neste sentido é que, ao intervirmos em uma dificuldade instalada, podemos prevenir o aparecimento de outros problemas. Daí a minha afirmação anterior de que o trabalho clínico, na Psicopedagogia, também tem função preventiva.

A Psicopedagogia, como podemos ver, tem o seu lugar na clínica e na instituição. Cada um desses espaços implica uma metodologia específica de trabalho. Em ambos, no entanto, devemos considerar especialmente as circunstâncias, isto é, o contexto de vida do sujeito, ou seja, a família, a escola, a comunidade. Neste sentido, diz Kramer (1983):

Os estudos antropológicos exigem que levemos em conta o contexto de vida mais imediato das crianças e as próprias características específicas dos professores e da

escola como instituição. Isso significa reconhecer que as crianças são diferentes e têm especificidades, não só por pertencerem a classes diversas ou por estarem em momentos diversos em termos de desenvolvimento psicológico (...) Também os hábitos, costumes e valores presentes na sua família e na localidade mais próxima interferem na sua percepção de mundo e na sua inserção, e ainda também os hábitos, valores e costumes dos profissionais com que eles convivem no contexto escolar (professores, serventes, supervisores etc.) precisam ser considerados e discutidos (p. 22).

Portanto, no trabalho psicopedagógico, devemos reconhecer e considerar a interferência desses elementos apontados por Kramer não só nas causas dos problemas, mas também na forma de intervenção do profissional. A este propósito, eu apenas gostaria de observar que, em nossos dias, a meu ver, não só o psicológico – por meio da Psicanálise e da Psicologia – mas também o cultural e ético – por meio da Antropologia e da Sociologia – são aspectos cruciais no considerar o ser humano em sua unidade enquanto espécie em meio a tanta variedade, diferenças de toda ordem, nesse coexistir possível, mas conflitivo.

Devemos frisar, mesmo grifar, que *as características da família, da escola ou até mesmo do professor podem ser a causa desencadeante do problema de aprendizagem*. Refiro-me à causa desencadeante porque acredito em uma sobredeterminação de fatores, e em um (fator) como o desencadeante (naquele momento). Assim, essas características que constituem a causa da problemática influenciam também a forma de abordagem do profissional. Ainda que o psicopedagogo assim o desejasse, ser-lhe-ia impossível negar a família, a escola, o professor ou mesmo a comunidade. Isso quer dizer que não é possível excluir do processo da aprendizagem esses virtuais elementos, cujo influxo sobre o próprio sujeito é marcante. Podemos dizer, desta maneira, que a natureza das

causas do problema de aprendizagem aponta para o psicopedagogo, na hora da sua intervenção, a melhor forma de ele atuar.

Para Fernández e Paín, o problema de aprendizagem pode ser gerado por causas internas ou externas à estrutura familiar e individual, ainda que sobrepostas. Os problemas ocasionados pelas causas externas são chamados por essas autoras de problemas de aprendizagem reativos,¹ e aqueles cujas causas são internas à estrutura de personalidade ou familiar do sujeito denominam-se inibição ou sintoma² – ambos os termos emprestados da Psicanálise. Segundo essas autoras, quando se atua nas causas externas, o trabalho é preventivo. Já na intervenção em problemas cujas causas estão ligadas à estrutura individual e familiar da criança, o trabalho é terapêutico.

Segundo Alicia Fernández (1990),

(para resolver o problema de aprendizagem reativo) necessitamos recorrer principalmente a planos de prevenção nas escolas (batalhar para que o professor possa ensinar com prazer para que, por isso, seu aluno possa aprender com prazer, tender a denunciar a violência encoberta e aberta, instalada no sistema educativo, entre outros objetivos), porém, uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, o psicopedagogo deverá também intervir, ajudando por meio de indicações adequadas (assessoramento à escola, mudança de escola, orientação a uma ajuda extraescolar mais pautada, a um espaço de aprendizagem extraescolar expressivo etc.) para que o fracasso do ensinante, encontrando um terreno fértil na criança e sua família, não se constitua em sintoma neurótico.

Para resolver o fracasso escolar, quando provém de causas ligadas à estrutura individual e familiar da criança (problema de aprendizagem – sintoma ou inibição), vai ser requerida uma intervenção psicopedagógica especializada (...) Para procurar a remissão desta problemática, deveremos apelar a um tratamento psicopedagógico

clínico que busque libertar a inteligência e mobilizar a circulação patológica do conhecimento em seu grupo familiar (p. 81-82).

Pelas afirmações, vemos que os critérios de Fernández quanto à orientação clínica ou preventiva do trabalho psicopedagógico estão relacionados às causas dos problemas de aprendizagem, corroborando nossa postulação de que a identificação da natureza da causa interfere na forma de atuação do profissional. Além disso, tais afirmações nos mostram o entendimento dessa profissional argentina acerca do trabalho preventivo e clínico. Minha leitura dessas afirmações entende que, segundo essa autora, o sujeito ao qual se destina o atendimento clínico tem seus problemas de aprendizagem gerados por fatores internos à estrutura familiar ou da personalidade, portanto, sintoma. Quando tais problemas são gerados por inadequação da escola ou do professor, tornam-se um sintoma ao encontrarem no sujeito ou na família o terreno fértil, transformando-se em um sintoma neurótico – caso então de atendimento clínico também (quanto à afetividade embutida nessas experiências neuróticas de rejeição ou incapacidade de reagir de modo que se assimile o novo ou o estranho – a escola, o professor, os colegas, a disciplina, as “novas” ou informações –, falaremos mais adiante, neste mesmo capítulo, bem como no Capítulo 5).

Baseada em minha experiência, posso afirmar que, muitas vezes, o problema de aprendizagem que leva o sujeito ao consultório tem causa na sua estrutura de personalidade e/ou familiar, mas, sem sombra de dúvidas, a incidência de problemas de aprendizagem, consequência de inadequação dos métodos, do conteúdo, do professor, enfim, da estrutura de ensino, supera qualquer outra causa.

É a escola, indubitavelmente, a principal responsável pelo grande número de crianças encaminhadas ao consultório por problemas de aprendizagem. Assim,

é muito importante que a Psicopedagogia dê a sua contribuição à escola, seja no sentido de promover a aprendizagem, seja no de tratar de transtornos nesse processo.

A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL

A respeito da Psicopedagogia Institucional, vale dizer que já existem experiências de atuação psicopedagógica em empresas, hospitais, creches e organizações assistenciais. Enquanto psicopedagogos institucionais, conforme já dissemos, estamos dialogando com este complexo que se manifesta como um sistema particular. Podemos dizer que nosso sujeito é a instituição, com sua complexa rede de relações.

A Psicopedagogia institucional se caracteriza pela própria intencionalidade do trabalho. Atuamos como psicopedagogos na construção do conhecimento do sujeito, que, neste momento, é a instituição com sua filosofia, valores e ideologia. A demanda da instituição está associada à forma de existir do sujeito institucional, seja ele a família, a escola, uma empresa industrial, um hospital, uma creche, uma organização assistencial.

A questão da Psicopedagogia Institucional

Dependendo da natureza da Instituição, a Psicopedagogia pode dar a sua contribuição trabalhando vários contextos:

- Psicopedagogia familiar, ampliando a percepção sobre os processos de aprendizagem de seus filhos, inserindo a família na escola, auxiliando os pais na percepção das múltiplas formas de aprender, respeitando as diferenças dos filhos.
- Psicopedagogia empresarial, fortalecendo as oportunidades de aprendizagem e as múltiplas inteligências, trabalhando a criatividade e os diferentes caminhos na solução dos novos problemas, desenvolver projetos de crescimento e orientação de carreira, enfatizando sempre que não há crescimento sem aprendizagem.
- Psicopedagogia hospitalar, possibilitando a aprendizagem, o lúdico através das oficinas psicopedagógicas. O adoecimento e a hospitalização têm consequências no processo de desenvolvimento da criança e no ciclo de vida da família. Ao passar por uma internação ou um longo período de tratamento, a criança e o adolescente podem ter o seu processo de aprendizagem escolar interrompido, representando mais uma perda na sua vida. Além disso tem um tempo biológico que, se atendido, facilita os processos de aprendizagem. Neste cenário, a Psicopedagogia pode interferir na escola e ao longo do tratamento hospitalar, realizar a mediação entre hospital, escola e família contribuindo para a reinserção da criança após a internação, inclusive promover a aprendizagem dos conteúdos escolares ainda no hospital.

Psicopedagogia escolar significa pensar a escola à luz da Psicopedagogia, ou seja analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo a participação da família e da sociedade”. No diagnóstico psicopedagógico escolar, é essencial que se considere as relações entre produção escolar e as oportunidades reais que a sociedade oferece às diversas classes

sociais. A escola e a sociedade não podem ser vistas isoladamente, pois o sistema de ensino (público ou privado) reflete a sociedade na qual está inserido. O psicopedagogo não tem respostas prontas para aquela realidade, por isto, fará um trabalho de equipe, em parceria com todos que fazem a escola (gestores, equipe técnica, professores, alunos, pessoal de apoio, família). O psicopedagogo entra na escola para ver e enxergar a instituição como um todo e com este olhar propiciar os recursos para que a instituição possa aprender:

- Priorizar diferentes projetos.
- Diagnosticar a escola.
- Buscar a identidade da escola.
- Definir papéis na dinâmica relacional em busca de funções e identidades diante do aprender.
- Instrumentalizar professores, coordenadores, orientadores e diretores sobre práticas e reflexões diante de novas formas de aprender.
- Reprogramar o currículo, implantar programas e sistemas avaliativos.
- Realizar oficinas para vivências de novas formas de aprender.
- Analisar conteúdo e reconstrução conceitual.
- Rer e ressignificar sistemas de recuperação e reintegração do aluno no processo.
- O papel da escola no diálogo com a família.

O PSICOPEDAGOGO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

O trabalho psicopedagógico, portanto, pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo. A escola, afinal, é responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano.

Marina Müller (1987), outra profissional argentina na área, afirma que,

mediante a aprendizagem, cada indivíduo se incorpora a esse mundo com uma participação ativa, ao se apropriar de conhecimentos e técnicas, construindo em seu interior o universo de representações simbólicas (p. 32).

Ou seja, por meio da aprendizagem, o sujeito é inserido, de forma mais organizada, no mundo cultural e simbólico, que o incorpora à sociedade. Ora, sendo a instituição escolar responsável por grande parte dessa aprendizagem, cumpre-lhe o papel de mediadora nesse processo de inserção no organismo do mundo. De qualquer modo, a escola é um produto da sociedade em que o sujeito vive e participa da inclusão deste nessa mesma sociedade. Não obstante, vejamos o que diz Visca (1991):

Eu não acho que a aprendizagem esteja restrita à escola. Eu acho que esta é a melhor forma de se transmitir algumas aprendizagens, mas não é só na escola que se aprende. A aprendizagem acontece no sujeito (...). A cultura, o que faz é, de todos os objetos culturais, selecionar alguns e os transformar, então, em objetos pedagógicos,

no sentido de que são geradores de conduta ou estimulantes para fazer este sujeito ingressar na cultura (p. 15).

A escola é, então, participante desse processo de aprendizagem que inclui o sujeito no seu mundo sociocultural. Ela é, com efeito, a grande preocupação da Psicopedagogia em seu compromisso de ação preventiva. Cada sujeito tem uma história pessoal, da qual fazem parte várias histórias: a familiar, a escolar e outras, as quais, articuladas, condicionam-se mutuamente.

Ao falar da importância dessa instituição na vida da criança, Mannoni e Dolto destacam que, devido ao seu peso, a escola pode ser geradora de neurose: “A escola” – diz Mannoni – “depois da família, converteu-se hoje no lugar escolhido para fabricar neuroses – que são ‘tratadas’ posteriormente em escolas paralelas chamadas hospitais de dia”. “É necessário dizer que a adaptação escolar” – escreve F. Dolto – “é, agora, salvo raras exceções, um sintoma importante de neurose”. Dolto observa que, muitas vezes, a desadaptação da criança à escola pode ser indício de saúde:

Os analistas encontram-se com uma forma nova de enfermidade que não precisa ser ‘tratada’. Consiste na negativa de adaptar-se à escola, sinal de saúde da criança que rechaça esta mentira mutiladora em que a escolaridade a aprisiona (MANNONI e DOLTO apud FERNÁNDEZ, 1990, p. 88).

A escola, além disso, seria responsável pelo que o autor Jorge Visca (1988) denomina aprendizagem sistemática. Segundo esse autor,

a aprendizagem sistemática é aquela que se opera na interação com as instituições educativas, mediadoras da sociedade, órgãos especializados para transmitir os conhecimentos, atitudes e destrezas que a sociedade estima necessárias para a sobrevivência, capazes de manter uma relação equilibrada entre a identidade e a mudança. Estas instituições, além disso, provêm ao sujeito as aprendizagens

instrumentais que irão permitir o acesso a níveis mais elaborados de pensamentos (p. 78).

A Psicopedagogia, no âmbito da sua atuação preventiva, preocupa-se especialmente com a escola. Dedicando-se a áreas relacionadas ao planejamento educacional e ao assessoramento pedagógico, colabora com os planos educacionais e sanitários no âmbito das organizações, atuando em uma modalidade cujo caráter é clínico, ou seja, realizando diagnóstico institucional e propostas operacionais pertinentes. O campo de atuação da modalidade preventiva é muito amplo, mas pouco explorado. Sobre o trabalho psicopedagógico na escola muito se tem a fazer. Grande parte da aprendizagem ocorre dentro da instituição escolar, na relação com o professor, com o conteúdo e com o grupo social escolar enquanto um todo. Devido ao lugar tão relevante na vida do ser humano, a instituição escolar, paradoxalmente, pode ser também muito prejudicial, conforme afirmam, na citação referida, Dolto e Mannoni.

Os profissionais engajados no campo da Psicopedagogia têm atentado para a necessidade de o trabalho ser realizado na instituição escolar. Pensar a escola, à luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo, conforme já dissemos, a participação da família e da sociedade. Reportemo-nos ao que pensa Weiss a respeito disso:

Existem diferentes enfoques em relação ao que se entende por Psicopedagogia na escola. Adotarei a posição de considerá-la como um trabalho em que se busca a melhoria das relações com a aprendizagem, assim como a melhor qualidade na construção da própria aprendizagem de alunos e educadores. É dar-se ao professor e ao aluno um nível de autonomia na busca do conhecimento e, ao mesmo tempo,

possibilitar-se uma postura crítica em relação à estrutura da escola e da sociedade que ela representa. Para isto, é necessário um posicionamento sobre o que a escola produz (WEISS, 1991).

Nestas palavras, a psicopedagoga Maria Lucia Lemme Weiss reflete a preocupação e a tendência atual da Psicopedagogia no seu compromisso com a escola. Nesse trabalho preventivo com a escola, deve-se levar em consideração, inicialmente, quem são os protagonistas dessa história: professor e aluno. Todavia, estes não estão sozinhos: participam, também, a família e outros membros da comunidade que interferem no processo de aprendizagem – aqueles que decidem sobre as necessidades e as prioridades escolares.

O aluno, ao ingressar no ensino regular, por volta de sete anos, traz consigo uma história vivida dentro do seu grupo familiar. Se a sua história transcorreu sem maiores problemas, estará estruturado seu superego e poderá deslocar sua pulsão a objetos socialmente valorizados, ou seja, estará pronto para a sublimação.³ A escola se beneficia e, também, tem função importante nesse mecanismo, pois lhe fornece as bases necessárias, ou seja, coloca ao dispor da criança os objetos para os quais se deslocará a sua pulsão. A escola, enfim, administra – bem, mal etc. – esse mecanismo pulsional da criança. É o momento ideal para o ingresso no ensino regular, já que as suas condições psíquicas favorecem o aprendizado escolar. Se tudo correu bem no desenvolvimento da criança, estará estruturado o seu desejo de saber: a epistemofilia. A criança ingressa na escola com um desenvolvimento construído a partir do intercâmbio com o meio familiar e social, o qual pode ter funcionado tanto como facilitador quanto como inibidor no processo de desenvolvimento afetivo-intelectual.

Pois bem, grifamos a expressão *desenvolvimento afetivo-intelectual* precisamente para salientar um item observado no presente ensaio: o lugar da

afetividade ao se operar a assistência psicopedagógica. Do fator afetivo, poderemos depreender todo um delta de significados simplesmente se tomarmos o que diz o Dicionário Aurélio sobre afetividade, no seu sentido número 2: “*Psicol.* Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza” (1986, p. 55). O verbete em questão fala em emoções, sentimentos, dor, prazer, satisfação, insatisfação, enfim, aquilo que a criança pode perfeitamente manifestar na sua relação com o outro, na relação familiar, na escola, principalmente, onde o outro é um estranho e um sabe-tudo (o professor, os colegas), e onde o sujeito está, por assim dizer, completamente exposto ao mundo, um mundo concentradamente competitivo. Em seus eventuais bloqueios, a afetividade pode estar operando de forma que se impeça a aprendizagem, conforme abordaremos mais especificamente no capítulo seguinte. É exatamente a importância da afetividade que eu defendo, essa afetividade que é desconsiderada na estrutura curricular dos cursos analisados no Capítulo 3, ainda que tão divulgada no discurso ou exercício teórico e, na prática, muitas vezes relegada em função dos aspectos cognitivos.

Retomemos nossas reflexões sobre a relação entre criança e escola, motivo de atenção dos psicopedagogos. A criança não escolhe ir à escola, tampouco o que vai aprender. A instituição escolar, a rigor, tem a função de preparar a criança para ingressar na sociedade, promovendo as aprendizagens tidas como importantes para o grupo social ao qual esse sujeito pertence.

Por outro lado, na escola, a criança encontra-se, vale retocar este ponto, especialmente com um outro – o professor. O professor escolheu sua tarefa – ensinar o que sabe – e preparou-se para tal. As motivações que o levaram a eleger essa tarefa podem ser muito variadas e determinam seguramente uma forma de vínculo com os seus alunos. Para pensar as motivações dessa escolha,

podemos perguntar: O que significa ensinar para quem ensina? Para alguns, pode representar a necessidade de transmitir, de dar ao outro o que se sabe. O que se sabe pode ter sido descoberto e construído a partir das próprias ações sobre o mundo físico e social, ou transmitido como saber descoberto e elaborado por outros, portanto de caráter inquestionável. Em última instância, o professor que não vivenciou uma verdadeira apropriação do saber não poderá acompanhar o aluno no caminho da construção do conhecimento, já que não o pode percorrer. Só poderá recorrer, então, à memorização e a conceitos, ideias, estratégias e caminhos para resolver situações preestabelecidas. No entanto, é importante levar em conta que os professores que ensinam desta forma são aqueles que, por sua história vincular, não aprenderam outra forma de aprender.

Pode-se fazer, ainda, uma outra pergunta: Para que saber? Podem existir, entre outras, algumas possibilidades importantes. Uma delas é o desejo de mostrar sabedoria e, com ela, exercer poder sobre o outro, o que não passa de uma afetividade autoritária, de dominação negativa; outra é poder demonstrar o que se sabe, para não se dar conta do que não se sabe. Uma terceira possibilidade para responder a essa questão é ensinar para sentir a presença do outro, visto que ensinar não é um processo solitário: o professor torna-se, assim, um mediador no processo de construção do conhecimento. Neste caso, o docente pode acompanhar o processo de conhecer de seus alunos, sem impor, sem se sentir roubado, transformando em palavras aquilo que sucede em atos, desfazendo, para voltar a reconstruir, e corrigindo sem castigar. Para ser um verdadeiro acompanhante do outro, deve, portanto, ter passado por um processo de aprendizagem no qual tenha podido vivenciar múltiplas situações, ativamente acompanhado em seu processo de construção – ou reconstrução: transmissão de informações, formações, saberes – de conhecimentos: “É preciso que o professor não tenha medo de perder o seu lugar social, o lugar do único

que sabe” (BLEGER, 1989) “e possa dividir isto com o aluno e aguentar as consequências advindas desse processo. Quando o professor faz o aluno refletir, criticar e, de algum modo, permite o extravasamento de raivas contidas, ele se torna o primeiro alvo do exercício de liberdade do aluno” (WEISS, 1991). A propósito, note-se nessas palavras de Weiss a questão da afetividade (“o extravasamento de raivas contidas”) como facilitadora da aprendizagem.

Outra possibilidade para a escolha docente pode ser a do “amor às crianças”. Neste caso, a afeição seria unicamente construtiva – ao seu modo. Como pode atuar esse amor? Pode atuar seja também enquanto posse (devido à estrutura narcísica de professor), seja de forma que se possa permitir e liberar, mediante carinho e confiança, o aluno no seu caminho em busca do saber, relativizando as coisas, não apresentando respostas como verdades terminadas, mas acompanhando-o na reconstrução de conhecimentos – aquisição do memorial, da história humana, dos saberes – enfim, na construção de conhecimentos, quase sempre provisórios, conforme a eterna reformulação dos saberes, que se acredita sejam importantes para a vida dos homens em sociedade.

Assim sendo, pensar a escola à luz da Psicopedagogia implica nos debruçarmos especialmente sobre a formação do professor. Pode-se dizer, por conseguinte, que uma das tarefas mais importantes na ação psicopedagógica preventiva é encontrar novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente. Sabe-se que as profissões são escolhidas atendendo a profundos desejos inconscientes, e que não se questiona nem se levam em conta as motivações dessa escolha ao longo da formação do professor. Assim, pois, as propostas de formação docente devem oferecer ao professor condições para estabelecer uma relação madura e saudável com os seus alunos, pais e autoridades escolares. Investigar, analisar e realizar novas propostas para uma formação docente que considere esses aspectos constitui uma tarefa extremamente importante, da qual se ocupa a Psicopedagogia. Por exemplo,

aspectos da relação transferencial⁴ – presente em toda relação humana –, caso fossem ensinados aos docentes, poderiam auxiliá-los a perceber com mais acerto e serenidade o que se passa, digamos, em determinado conflito com algum aluno ou com todos, no caso de compulsões autoritárias do próprio mestre. Não compete ao docente, por sua vez, analisar e interpretar a transferência, mas é importante ele saber o que desencadeia, em determinados alunos, suponhamos, certas atitudes adversas, e perceber os modelos vinculares arcaicos presentes nesses sujeitos, seres humanos, seus fantasmas do passado, fazendo com que não se ajustem às situações convenientes à aprendizagem e ao próprio convívio harmônico, quer na sala de aula, quer no recreio etc.

Na sua tarefa com as instituições escolares, portanto, o psicopedagogo deve refletir sobre essas questões, buscando dar a sua contribuição no sentido de prevenir ulteriores problemas de escolaridade. A formação do professor, conforme podemos deduzir, é um aspecto que desperta, envolve, instiga e mobiliza grande parcela do interesse da Psicopedagogia.

O PSICOPEDAGOGO NA CLÍNICA

Pensar o trabalho psicopedagógico na clínica remete, neste caso, igualmente à prática. Hoje, ao refletir sobre essa prática, surgem ressalvas a certos discursos que foram pronta e acriticamente endossados por mim durante a minha formação acadêmica. Nesses quase dez anos de trabalho na Psicopedagogia, deparei-me tantas vezes, por exemplo, com crianças desnutridas que não aprendiam, fato que se encaixava perfeitamente bem com o aprendido. Mas

ocorriam, também, casos de crianças bem nutridas que não avançavam no conhecer. Este fato não é ainda o mais difícil de compreender. Como em toda situação de vida, procura-se fazer com que os fatos tenham sentido. Esta era a postura adotada no consultório. Logo eu encontrava um sentido para o não aprender: uma escola inadequada, a separação dos pais, o nascimento de um irmão, uma doença na família, a morte de um animalzinho de estimação e muitas outras ocorrências traumáticas que, não elaboradas pelo sujeito, podiam comprometer o seu processo de aprendizagem.

O mais difícil, no entanto, era verificar que algumas crianças que possuíam todas as condições consideradas adversas à aprendizagem aprendiam. Isto não fazia sentido. Crianças mal alimentadas ou de pais separados, ou órfãs, ou que vivenciaram o nascimento de vários irmãos ou ainda que haviam estudado em escolas com péssimas condições pedagógicas e ambientais, a despeito desses fatores, apreendiam satisfatoriamente o conteúdo escolar. Não que esta tenha sido a regra, mas, ao contrário, o mais frequente tem sido que muitas crianças que não podiam aprender sofriam por alguns dos fatores acima.

Essa realidade, enfim, levou-me à percepção da complexidade do processo de aprendizagem. Que rede fantástica de circunstâncias externas e internas atua na formação da personalidade⁵ e nos desdobramentos advindos desta na relação do sujeito com o mundo.

Havia, também, casos de crianças que estudavam em escolas cujos métodos de trabalho e currículos eram adequados para muitos. Professores bem formados, espaço físico agradável, crianças de famílias bem estruturadas e, a despeito dessas condições favoráveis, com aprendizagem insatisfatória. Como explicar cada uma dessas situações? A que teorias recorrer?

A mim fica claro, neste momento, por que recorrer a diversas áreas para obter conhecimentos e instrumentos para a prática psicopedagógica. O que

pensar, por exemplo, sobre uma criança que não consegue aprender a escrever e que, por isso, acaba sendo conduzida ao consultório? Será que o método utilizado pela professora, no caso, é adequado? Será que a criança apresenta condições intelectuais para tal aprendizagem? Como será que se está estruturando esse novo objeto de conhecimento? Acaso a dificuldade está em operar no simbólico? Será que está havendo disponibilidade afetiva para um envolvimento com o objeto a ser apreendido? Enfim, estas e muitas outras indagações surgem no trabalho de investigação e em todo percurso da ação psicopedagógica. Encontrar respostas para esses questionamentos demanda a articulação de conhecimentos diversos, ou seja, uma investida interdisciplinar, já mencionada à exaustão no decorrer do presente trabalho.

Neste trabalho clínico, que se dá em consultórios ou em hospitais, o psicopedagogo busca não só compreender o porquê de o sujeito não aprender algumas coisas, mas também o que ele pode aprender e como. A busca desse conhecimento inicia-se no processo diagnóstico, momento em que a ênfase é a leitura da realidade daquele sujeito, para então proceder à intervenção, que é o próprio tratamento ou o encaminhamento.

As alterações no aprender, o fracasso escolar e as diferentes formas sob as quais o problema de aprendizagem se apresenta, em alta proporção, na população em geral e particularmente na infância, requer uma análise cuidadosa de sua etiologia e particularidade. A tarefa diagnóstica, tanto em nível institucional quanto no clínico, é indispensável ao terapeuta. Como já foi dito, o terapeuta precisa do diagnóstico para poder intervir. Alicia Fernández afirma que o diagnóstico, para o terapeuta, deve ter a mesma função que a rede para um equilibrista: “o equilibrista desta metáfora é o terapeuta, que necessita do diagnóstico para diminuir seu temor ao caminhar” (FERNÁNDEZ, 1990).

O diagnóstico psicopedagógico é um processo, um contínuo sempre revisável, no qual a intervenção do psicopedagogo se inicia, segundo vimos afirmando, em uma atitude investigadora, até a intervenção. É preciso observar que essa atitude investigadora, de fato, prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o objetivo da observação ou do acompanhamento da evolução do sujeito.

O processo diagnóstico, assim como o tratamento, requer procedimentos específicos que constituem o que chamo de metodologia ou *modus operandi* do trabalho clínico. Ao falar da forma de se operar na clínica psicopedagógica, vale recordar que ela varia entre os profissionais, a depender, por exemplo, da postura teórica adotada, além de se contar com o fato de que, como já foi dito, cada caso é um *case* – como se diria em inglês com suas variantes, suas nuances, que diferenciam o sujeito, seu histórico, seu distúrbio. Conforme eu afirmei no início deste capítulo, a forma de abordagem e tratamento (a metodologia) aqui apresentada não consiste na única forma de se realizar o trabalho psicopedagógico, tampouco pretendo considerá-la a melhor. Esta é, no entanto, a forma de eu me conduzir no exercício clínico em Psicopedagogia, porque surtem resultados positivos, extremamente gratificantes, apesar de tudo.

Porém, independentemente da abordagem particular de cada psicopedagogo, existem certos princípios éticos que devem se fazer presentes na atuação do profissional psicopedagogo.

PRINCÍPIOS ESSENCIAIS AO CÓDIGO DE ÉTICA DO PSICOPEDAGOGO

Apresento aqui o que eu julgo serem os princípios básicos e fundamentais na definição de um corpo de práticas que visa ao sucesso na aprendizagem escolar de todas as crianças, adolescentes e jovens adultos, bem como que tais aprendizagens assegurem o reconhecimento de seus direitos como cidadãos.

O código de ética deve pautar-se em princípios e normas que expressem o respeito ao sujeito humano e seus direitos fundamentais, tais como consta da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Deve ainda comprometer-se com a educação brasileira de forma que suas práticas possam se fazer presentes em qualquer contexto onde esteja presente a relação ensino-aprendizagem.

Assim, apresento abaixo alguns dos princípios que, na minha visão, são incondicionais. O psicopedagogo deve:

- Aprender todo dia, uma vez que a aprendizagem é o seu objeto de estudo;
- Ser honesto e leal consigo mesmo e com o próximo, de forma que sua conduta na vida seja um modelo a ser aprendido;
- Comprometer-se com atuações para as quais esteja pessoal, teórica e tecnicamente preparado.
- Prestar serviços de qualidade, em condições dignas, baseado nas ciências que fundamentam a sua prática e respeitando amplamente o próximo;
- Prestar serviços em condições de trabalho eficientes, de acordo com os princípios e técnicas baseados nas ciências que fundamentam sua prática e pela ética em seu sentido lato;

- Consultar profissionais mais experientes sempre que se impuser a necessidade de maiores estudos sobre a situação a seus cuidados;
- Se, por qualquer razão, for substituído fornecer ao seu substituto, quando solicitado, as informações necessárias à evolução do trabalho;
- Zelar para que o exercício profissional seja efetuado por ele e pelos colegas, com a máxima dignidade e seriedade, recusando-se a usar o aparelhamento construído até aqui em benefício próprio, em detrimento da vocação original da Psicopedagogia;
- Participar de movimentos de interesse da categoria que visem à promoção da profissão, bem como daqueles que permitam a valorização da Educação e da Nação;
- Respeitar a legislação do País no que se refere ao código de ética para trabalho e pesquisa com seres humanos;
- Zelar cuidadosamente pela confiança que foi depositada nele, mantendo o sigilo, preservando a imagem e mantendo inabalável o compromisso assumido com aqueles para quem presta serviços;
- Atuar em equipe multiprofissional, mantendo o caráter confidencial de suas comunicações, assinalando a responsabilidade de quem as recebe, de forma a preservar o sigilo;
- Realizar seus estudos, cursos e pesquisas, bem como no ensino deve respeitar a dignidade e a liberdade de pessoas ou grupos envolvidos nos trabalhos.

Retomando o tema da Psicopedagogia clínica da forma como eu o concebo, destaco que são dois momentos especiais: a fase diagnóstica (com os testes a servir de pistas para o saber) e a fase de intervenção. Inicialmente a ênfase é a investigação, a partir do momento em que o profissional procura o sentido da problemática do sujeito que lhe é encaminhado. Em um segundo momento, a medida é a intervenção. Entretanto, vale reiterar, o profissional não abandona a sua atitude de investigação, ainda que a prioridade seja a intervenção. Ele possui, nesse momento, dados sobre o sujeito que lhe permitem definir a forma mais apropriada de conduzir os trabalhos (é também lícito dizer que o momento de investigação já se constituiu em intervenção. Isto veremos mais adiante, no Capítulo 5).

Na minha prática, em geral, inicio a fase de investigação, ou seja, o processo diagnóstico, com a realização de entrevistas com o cliente. Essas entrevistas devem acontecer em um espaço físico adequado para o encontro, assegurando privacidade e tranquilidade para a exposição do problema, sendo o consultório o recinto ideal. O tempo e o andamento devem ser suficientes para favorecer o discurso do sujeito. Além da entrevista com o sujeito, são feitas outras com membros da família e da escola, momento a partir do qual o processo diagnóstico requer, também, a utilização de outros instrumentos – dos quais falaremos a seguir – que permitam ao profissional a compreensão do problema.

A respeito do diagnóstico psicopedagógico, Weiss (1991), em seu artigo “Diagnóstico Psicopedagógico: avaliação do aluno ou da escola?”, nos diz:

No momento em que iniciamos um diagnóstico psicopedagógico e exploramos a história escolar do paciente, afloram, também, questões ligadas à escola e à família.

Por diferentes razões, as crianças ingressam nas instituições escolares cada vez mais cedo, nelas permanecendo a maior parte do dia no chamado “tempo integral”.

Instalou-se uma etapa, que, por necessidade familiar, antecede o 1º grau de

escolaridade formal, encarregado da transmissão de conteúdos programáticos formalizados de Matemática, Português, Geografia etc. O que pensar quando a criança ingressa em determinada escola aos três anos e somente aos 10, 11 anos a escola afirma que ela tem problema de aprendizagem? O que será que aconteceu? Podemos levantar algumas hipóteses:

1. a criança, ao ingressar na escola, já tinha dificuldade para aprender e tal fato não foi observado pela escola, ao longo dos anos;
2. a dificuldade de aprendizagem da criança se agravou ao longo da pré-escola e das séries iniciais do 1º grau, só sendo percebida pela escola, por exemplo, quando chegou à 4ª série;
3. a dificuldade de aprendizagem formou-se dentro do ambiente escolar, por ação inadequada da escola. Esta mesma escola passa a penalizar o aluno, a exigir providências da família, sem assumir a sua participação direta no fato;
4. a criança não tem dificuldade de aprendizagem, mas vive em crise temporária que pode acarretar o fracasso escolar. Estas crises podem estar ligadas a alterações do sistema familiar ou escolar; mortes, mudanças de residência, de escola, de professor, separação dos pais etc. Muitas vezes, a escola não sabe lidar com estas crises e agrava a situação, contribuindo mesmo para a formação de dificuldades na aprendizagem.

Corroboramos a posição da autora e acrescentamos que é de extrema relevância detectarmos, por meio do diagnóstico, o momento da vida da criança em que se iniciam os problemas de aprendizagem. Do ponto de vista da intervenção, faz muita diferença constatar quando os transtornos de aprendizagem e/ou as dificuldades de aprendizagem se iniciaram. Quando surgem após o ingresso na escola, pode ser um forte indício de que a problemática tenha tido como causa fatores intraescolares.

Por outro lado, se, durante a realização da *anamnese*, somos informados de dificuldades na história de desenvolvimento da criança, estes dados nos remetem a uma possibilidade de que a causa dos problemas de aprendizagem não se devem exclusivamente à escola, mas que outros aspectos, como, por exemplo, transtornos do neurodesenvolvimento, dinâmica familiar, possam ser determinantes na questão. É o caso da criança que apresenta um transtorno de ansiedade, o que trouxe desde sempre limitações do ponto de vista relacional e que ao chegar na escola esta condição se agrava resultando em fobia escolar, ou ainda uma criança cuja mãe sempre superprotegeu, por um excesso de preocupação, o que, ao nosso olhar, é sintomático, atrasando aquisições fundamentais, como, por exemplo, andar, falar, comer alimentos sólidos, brincar etc. É comum ouvirmos dessas mães: “Meu filho demorou um pouco para falar, porque, antes mesmo que ele pedisse alguma coisa, eu já estava oferecendo”, ou “Demorou um pouco para andar e deixar as fraldas, porque, como tinha bronquite, eu tinha medo que tomasse friagem; então, “Não o deixava à vontade no chão, por isso ele nem engatinhou”. Evidentemente que tal fato não isenta a escola de sua responsabilidade de encontrar os meios para que se vença a dificuldade escolar, mas não podemos deixar de lado a importância de um trabalho com a família.

Todas essas considerações nos levam ao tema Complexidade do Diagnóstico Psicopedagógico. Elencamos a dimensão da natureza do objeto de estudo da Psicopedagogia, o que já representa um enorme desafio aos profissionais da área, visto tal trabalho requerer uma visão transdisciplinar na construção de um *corpus* teórico que permita enxergar a dimensão humana. Por outro lado, temos a questão da falta de recursos diagnósticos, uma vez que, na sua grande maioria, não é permitido o uso do construído pelo Psicopedagogo. Some-se a isto o fato de não contarmos com o espaço acadêmico para pesquisas no *stricto sensu*. Diante desse quadro, vamos nos debruçar sobre a concepção e os

instrumentos para a realização do diagnóstico psicopedagógico no capítulo a seguir.

NOTAS

1. Essa denominação deriva da ideia de formação reativa utilizada para aqueles transtornos nos quais o comportamento apresentado é considerado “primariamente como uma reação a um acontecimento, um conjunto de acontecimentos, ou uma determinada circunstância” (GAP, 1990, p. 54).
2. Segundo Freud, inibições “são restrições das funções do ego que foram ou impostas como medida de precaução ou acarretadas como resultado de um empobrecimento de energia”; e sintoma “é um sinal e um substituto de uma satisfação instintual que permaneceu em estado jacente; é uma consequência do processo de repressão”. Assim, a inibição difere do sintoma à medida que este não pode ser descrito como “um processo que ocorre dentro do ego ou que atua sobre ele”, como queria a Linguística (FREUD, 1976, vol. XX, p. 107, 111 e 112).
3. Freud, ao longo de toda a sua obra, recorre à noção de sublimação para tentar explicar, de um ponto de vista econômico e dinâmico, certos tipos de atividades alimentadas por um desejo que não visa, de forma manifesta, a um alvo sexual: por exemplo a criação artística, a investigação intelectual e, em geral, as atividades a que a sociedade confere valor (LAPLANCHE e PONTALIS, 1988, p. 638).
4. Transferência: “Designa em Psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos

no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica” (LAPLANCHE, 1988, p. 668). Freud, em seu livro *Fragmento da análise de um caso de histeria* (1901), diz que as transferências “são reedições dos impulsos e das fantasias despertados e tornados conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico” (vol. 4, p. 998). Freud, posteriormente, verifica que a transferência está presente em todas as relações humanas.

5. No Dicionário de Psicologia de Henri Piéron, verifica-se que o termo *personalidade*, “entre todos os que a Psicologia moderna emprega, é, talvez, o que tenha sofrido maior número de variações em seu significado. Allport (1937) enumerou 50 acepções diferentes”. Entende-se por personalidade “a unidade integrativa de um ser humano, pelo que inclui todo o conjunto de suas características (atributos) diferenciais permanentes (constituição, temperamento, inteligência, caráter) e suas modalidades específicas de comportamento. A definição dada por Sheldon, inspirada nas definições de Warren e Allport, corresponde suficientemente a essa noção: personalidade é a ‘organização dinâmica dos aspectos cognitivos, afetivos, conativos, fisiológicos e morfológicos do indivíduo’” (PIÉRON, 1972, p. 329).



Capítulo 5

O Diagnóstico e o Tratamento Psicopedagógico

O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Como já vimos ao longo deste livro, no Brasil, não é permitido ao psicopedagogo recorrer a instrumentos que são de uso exclusivo do psicólogo.

O psicopedagogo, que não tem formação em Psicologia, quando o caso requer, solicita ao psicólogo, assim como a outros profissionais (neurologistas, fonoaudiólogos, psiquiatras), habilitados e de sua confiança, as avaliações que complementarão o seu diagnóstico. Os encaminhamentos a um neurologista ou a outros especialistas, apenas para exemplificar, acontecem quando, a partir das informações obtidas na anamnese, verifica-se a possibilidade da existência de transtornos de outra ordem que não aqueles do campo da Psicopedagogia, ou seja, do campo da aprendizagem humana. Como a aprendizagem humana não está restrita às aprendizagens acadêmicas, o nosso campo de atuação diz respeito às aprendizagens que nos tornam humanos, ou seja, àquelas que nos fazem parte de uma cultura e nos dão a consciência dos nossos limites e possibilidades como sujeitos da nossa história. Vistas por essa perspectiva, as aprendizagens acadêmicas são essenciais para o exercício da plena cidadania. Logo, ao falarmos de diagnóstico, temos um amplo espectro a investigar e estudar. Sendo assim, passo a descrever aspectos e condições essenciais para a realização de um Diagnóstico Psicopedagógico que contemple o fenômeno multifacetado que nos ocupa e preocupa.

Apresento a seguir os instrumentos, que, a meu ver, não podem faltar para um bom diagnóstico psicopedagógico:

- Entrevistas com familiares;
- Anamnese;
- Avaliações médicas e outras, a depender da história clínica do avaliado;
- Análise minuciosa das condições familiares e ambientais;
- Questionários para a escola;

- Contato com outros profissionais;
- Análise da rotina do examinado;
- Análise do material escolar, especialmente as provas escolares;
- Avaliação das condições práxicas e psicomotora;
- Avaliação de linguagem;
- Avaliação do raciocínio;
- Avaliação das condições pedagógicas;
- Avaliação das condições afetivo-emocionais;
- Avaliação dos recursos psicopedagógicos (provas psicopedagógicas);

Com relação às provas psicopedagógicas, parte essencial do raciocínio clínico em Psicopedagogia, é muito importante que tenhamos em mente qual a finalidade delas, visto que são raros os instrumentos validados que atendem à especificidade da área. Quando falo da especificidade do Olhar Psicopedagógico, me refiro à análise do potencial cognitivo do sujeito no conjunto. Quero dizer com isto que as provas psicopedagógicas devem utilizar recursos (estímulos) que provoquem respostas cognitivas que revelem o modo de operar da cognição do examinado no atual momento da sua vida. Tanto a qualidade dos estímulos como o conhecimento que fundamenta esse olhar são essenciais para um diagnóstico preciso.

Desde a primeira edição deste livro tenho dito que não temos no Brasil “testes” ou “provas” psicopedagógicas validadas para a população brasileira, ou seja, cuja elaboração tenha sido resultado dos processos de produção científica nos termos ditados por órgãos de fomento à pesquisa no nosso país. Isto se deve ao fato de não termos conquistado a regulamentação da profissão. Como já discutido em outros capítulos deste livro, a não regulamentação da profissão traz, entre outras consequências, a ausência de cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado acadêmico), espaço privilegiado para a produção científica. Por esta razão, logo após a primeira edição deste livro, me coloquei a tarefa de produzir e validar instrumentos que permitissem mapear os recursos cognitivos e demais funções psíquicas mobilizados no processo de aprendizagem escolar. Assim, depois de 25 anos de clínica e docência superior, lancei a “Bateria de Diagnóstico e Protocolos de Intervenção Psicopedagógica”. A produção do referido material acompanhou o meu próprio processo de aperfeiçoamento e amadurecimento de uma prática de muitos anos, e com sucesso.

Apresento os fundamentos da elaboração da Bateria de Diagnóstico e Protocolos de Intervenção Psicopedagógica, que foi produzida com o objetivo de que possa servir como um norte na prática Psicopedagógica. Este material consiste nos recursos que eu gostaria de ter encontrado como guia no início da minha atividade profissional. Os volumes estão divididos conforme os momentos do raciocínio clínico no trabalho psicopedagógico.

No volume 1 “Formulários, entrevistas, escalas para a atividade de diagnóstico do psicopedagogo” apresento: os roteiros de entrevistas; escalas de avaliação de condições físicas, cognitivas e comportamentais; lista de documentos necessários a uma análise pormenorizada de todos os aspectos que devem ser observados no diagnóstico; formulário para o controle do processo de solicitação, entrega, análise e devolução de documentos; modelos de relatório; informes; laudo; comunicados padronizados; questionários para

professores e demais especialistas e outros documentos. São procedimentos essenciais realização do verdadeiro raciocínio clínico, resultado do meu processo de aprendizagem sobre o fazer psicopedagógico. Criei, usei, testei e testo a cada caso atendido, revisando o material minuciosamente durante todos esses anos.

Acredito firmemente que um diagnóstico preciso é condição essencial para o sucesso do nosso trabalho. No entanto, o diagnóstico nos impõe grandes dificuldades, pois, pela natureza do seu objeto, requer otimização do tempo. Não posso levar um semestre para concluir um diagnóstico, e depois disso iniciar a intervenção, ainda correndo o risco de, depois de mais de um semestre, descobrir que estava no caminho errado. Na melhor das hipóteses, lá se foi um ano da vida de alguém que acreditou na nossa competência. Um diagnóstico requer um guia, que deve nos conduzir à solução dos problemas que nos são apresentados.

O volume 2, “Bateria de Testes para Diagnóstico Psicopedagogo”, foi desenvolvido para a realização da segunda etapa do Diagnóstico Psicopedagógico e tem como principal objetivo avaliar qualitativamente as habilidades necessárias às aprendizagens acadêmicas.

Com base no conhecimento sobre o desenvolvimento, funcionamento cerebral e sua repercussão cognitiva, elaborei as atividades de diagnóstico psicopedagógico para mapear o nível de aquisição das competências mentais necessárias ao processamento dos conteúdos escolares. São pranchas que funcionam como estímulos que visam provocar respostas cognitivas requeridas nas aprendizagens, em todas as áreas do conhecimento. Tais respostas nos indicarão o nível, a funcionalidade e a solidez dos conhecimentos construídos, pressupondo o domínio básico e funcional do sistema de representação da

nossa língua, bem como outras habilidades cognitivas, práticas, gnósticas e relacionais.

Do ponto de vista da língua, tal domínio abrange tanto o sistema de representação como a precisão conceitual, o que implica raciocínio, abstração. Isto quer dizer que, sob este aspecto, entender o significado das palavras, saber reconhecê-las e expressá-las, tanto oralmente como por escrito, são competências fundamentais para as aprendizagens acadêmicas. Ocorre que o verdadeiro domínio conceitual, em qualquer que seja a área de conhecimento, está intimamente imbricado com uma série de sistemas cerebrais que devem ser ativados e desenvolvidos na infância, para que cumpram sua função. Por exemplo, um grupo de atividades que demandem do sistema cerebral a capacidade de representações conceituais e grafo-fonéticas, a consciência fonológica, estrutura sonora da linguagem, a percepção das variantes da linguagem oral, do meio no qual vivemos, pois todas estas avaliações são necessárias para identificarmos o grau de competência da recursividade, que é essencial à leitura compreensiva.

A consciência fonológica é uma capacidade que resulta da ativação do mecanismo cerebral, da competência computacional da recursividade, a qual se desenvolve na infância, assim como ocorreu na filogênese, ou seja, na infância da nossa espécie. Esse mecanismo cerebral é o responsável por gerar as representações internas e mapeá-las, tanto para a interface do sensorio-motor como para o sistema conceitual-intencional e auditivo dos sons da fala, independentemente do seu significado. Da mesma forma que ordenar corretamente uma oração, que foi apresentada com as palavras desordenadas, é demonstração de ter construído a habilidade de consciência sintática. *Deficit* nesta habilidade pode levar a erros na escrita, do tipo aglutinações de palavras e separações inadequadas. Embora esses erros sejam comuns no processo inicial de aquisição da escrita, como por exemplo, escrever: OGATO (aglutinação) ou

SABO NETE (separação), a persistência destes tipos de erros pode ser motivada por uma dificuldade de consciência sintática. Esta habilidade requer uma capacidade de análise e síntese auditiva.

A consciência da sílaba consiste na capacidade de segmentar as palavras em sílabas, habilidade que depende da capacidade de realizar análise e síntese vocálica. A análise é a decomposição em elementos constituintes, assim, no caso das palavras, a análise é a capacidade de identificar as sílabas. A síntese, que é a operação mental pela qual se constrói um sistema, um agrupamento de fatos particulares em um todo que os abrange e os resume, quando se trata de um conjunto de sílabas, implica compreender o sentido da palavra. Atividades, como contar o número de sílabas ou dizer qual é a sílaba inicial, a do meio ou final de uma determinada palavra, dependem do desenvolvimento da consciência fonológica. Assim como subtrair ou adicionar sílabas das palavras, formando novos vocábulos.

A consciência fonêmica consiste na possibilidade de análise dos fonemas que compõem a palavra e corresponde a uma etapa mais refinada do que a consciência fonológica, é a última a ser adquirida pela criança e ocorre no processo de aquisição da escrita. A escrita de um sistema alfabético, como, por exemplo, o português, o inglês e o francês, permitem que os indivíduos tomem contato com as estruturas mínimas da linguagem, que são os fonemas, que não é possível num sistema de escrita silábico ou ideográfico.

Desta forma, percebemos que um certo nível de consciência fonológica é imprescindível para a aquisição da lectoescrita, ao mesmo tempo que o domínio da escrita aprimora a consciência fonológica. Os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem para o desenvolvimento dos também estágios iniciais do processo de construção da escrita, os quais pressupõem, por sua vez, a descoberta da relação grafo-fonológica, baseada em um esforço da

criança para realizar a conversão das letras em sons (na leitura) e dos sons nas letras (na escrita), alcançada por meio do desenvolvimento de certas habilidades práticas, gnósticas.

Finalizando, cabe mais uma vez ressaltar que quando nos referimos à leitura e à escrita no âmbito desta bateria de testes estamos tratando de todo o sistema de representação envolvido nas aprendizagens acadêmicas e que são aqui avaliados através das várias competências contempladas nas pranchas de testes, que entre outros, estão pautadas nos conhecimentos das neurociências. Por exemplo, ao planejar caminhos para avaliar a leitura, tomamos em consideração os **Sistemas de Circuito Neural para Leitura** e as **Correlações da Maturidade Neuroanatomofisiológica e Aprendizagem**. Essas informações servem como parâmetro ao psicopedagogo, seja qual for a ferramenta utilizada por ele durante sua avaliação diagnóstica.

Elencarei, a seguir, as funções de cada parte do sistema cerebral e suas respectivas correspondências com os comportamentos dos indivíduos.

1 - Sistema Temporoparietal

- Centro de análise das palavras;
- Armazenamento das informações fonológicas;
- Leitores iniciantes.

2 - Sistema Temporo-occipital

- Centro de formação das palavras;
- Armazenamento das informações ortográficas;

- Leitores hábeis.

3 - Sistema Frontal

- Centro da produção das palavras;
- Também auxilia na análise das palavras, faz a mediação e a codificação verbal das ações complexas;
- Conduta de regras na sociedade, decisões, tomada de consciência, automonitoramento;
- Subvocalizações; reauditorização.

Considerando as correlações entre maturidade neuroanatomofisiológica e aprendizagem, obtemos referencias importantes sobre o que o que esperar e como promover o desenvolvimento de importantes aquisições cognitivas essenciais na aprendizagem escolar. Por exemplo:

- Tratos pré-talâmicos: maduros por volta de 6 meses;
- Tratos pós-talâmicos: maduros aos 5, 6 anos;
- Corpo caloso e áreas associativas: maduros a partir de 7 anos, podendo perdurar até por volta dos 10 aos 12 anos;
- Processo de construção natural percepto-motora da escrita: até 6 anos;
- Desenvolvimento da qualidade da escrita: 6-7 anos;
- Linguagem: madura por volta dos 7 anos;
- Escrita automática, organizada: 8-9 anos;

- Interpretar textos com diferentes opiniões: 14 anos.

Como dito, esses parâmetros servem como um norte ao Psicopedagogo, qualquer que seja o caminho adotado para provocar as respostas necessárias à sua análise e intervenção. Outro aspecto importante para o sucesso do diagnóstico diz respeito à observação atenta e cuidadosa, em todas as etapas do processo. A observação, na prática psicopedagógica, reafirmo, significa o Olhar e a Escuta em uma postura clínica. Trata-se da observação diante da produção dos sujeitos, seja no relato dos membros da família, da escola, seja durante a entrevista com o próprio sujeito, enfim, durante a realização das avaliações diagnósticas, durante todo o processo. Lembrando que quando faço referência à produção do sujeito, no momento do diagnóstico, estou me referindo à hora do jogo, testes, discurso dos pais, professores, desenvolvimento de ações lúdicas, gráficos, discurso verbal, ou seja, olhar e escutar para decifrar a mensagem do jogo, de um silêncio, de um gesto, de uma resposta, de uma recusa.

Tão importante quanto os instrumentos utilizados é a atitude do profissional diante da mensagem do examinado. Pavlovsky, fazendo referência ao fato de uma ficha transforma-se em um jogador, em um jogo de futebol de botão diz: “Sei que a ficha simboliza um jogador – mas necessito negar (para poder jogar) –, e então a ficha converte-se em jogador e vejo na ficha uma pessoa – não vejo mais ficha – esqueço-me da noção de ficha” (apud FERNÁNDEZ, 1990, p. 124).

A meu ver, esse jogo o psicopedagogo também joga, encarando a “ficha”, digo, o que está expresso na produção do sujeito, para reconhecer esse simbólico através de suas representações e compreender aquilo que é realmente o seu Ser escamoteado, camuflado nas suas dificuldades, assim como nossa ficha é a camuflagem do jogador. Pavlovsky acrescenta que não se pode jogar se não for completada “a visão com a emoção ou o sentimento correspondente”.

Quando vejo no consultório uma criança brincando com a boneca, olho um sujeito se relacionando com outro, em uma relação transferencial.

A partir dessa ótica o psicopedagogo, utilizando-se do seu referencial teórico, vai eleger os seus instrumentos de avaliação, bem como o modo de intervenção, levando em conta sempre a afetividade (“a emoção ou o sentimento” de Pavlovsky).

O profissional trata dos problemas de aprendizagem estabelecendo prioridades e identificando as vias de acesso ao sujeito – o brincar, o jogar, o conversar, o tratar – fortalecendo o seu ego, este é seu auxiliar, ou, conforme o caso, atua temporariamente como seu superego.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Encontramos na literatura orientações de tratamento fundamentadas em distintos arcabouços teóricos, os quais resultam em práticas diferenciadas. Opinar sobre qual o melhor referencial teórico na condução do tratamento implica considerar um número imenso de variáveis, entre elas o domínio e a identificação do profissional com as bases teóricas utilizadas. E, não menos importante, a natureza da problemática a ser solucionada. Não podemos perder de vista a complexidade do fenômeno em questão – a aprendizagem humana. Algumas vezes encontramos na literatura propostas de intervenção psicopedagógica extremamente reducionistas. Para melhor esclarecer minha afirmação ilustrarei com uma situação concreta: casos de disortografia (trocas ortográficas entre grafemas com), a memória visual da criança deve ser

estimulada. Tais orientações, em geral, estão acompanhadas de um plano de treino da memória visual, na qual em síntese as atividades consistem na apresentação de estímulos visuais que, após serem retirados do campo virtual da criança, devem ser evocados e representados segundo a instrução do reeducador.

O que se questiona, em tais procedimentos, é o fato de não considerar a hierarquia dos sistemas funcionais cerebrais, ou seja, por exemplo, nesse caso qual é a participação do sistema atencional na falha de memória visual? Trata-se de memória de curto prazo episódica ou semântica? Traçarei aqui um breve exemplo da amplitude do conhecimento necessário para empoderar o papel do Psicopedagogo. Não existe simplicidade nas nossas propostas de intervenção, pois não se trata da antiga tarefa de reeducação, nos moldes em que era pensada por ocasião da minha formação. Falar da intervenção psicopedagógica da forma como hoje é concebida significa considerar, para além de todas as áreas do conhecimentos mencionadas nos capítulos anteriores, as bases biológicas da aprendizagem a partir dos avanços das Neurociências.

A evolução da neurociência permite visualizar cada parte do cérebro vivo em ação, do maior circuito até a sinapse no diminuto espaço entre neurônios. É possível registrar a atividade elétrica de uma única molécula no cérebro. Essas técnicas nos permitem conhecer os processos neurológicos que ocorrem durante o pensamento, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Assim, sabemos, por exemplo, que as informações captadas pelos órgãos dos sentidos chegam ao cérebro, ativam as respectivas áreas de processamento dessas informações e são interpretadas e enviadas para a amígdala. A amígdala, uma estrutura subcortical situada no lobo temporal, decide quais experiências são importantes o bastante para armazenar. Essa seleção depende do significado emocional dos eventos.

O cérebro, órgão da aprendizagem, é um sistema biológico aberto, flexível, que cresce e transforma a si próprio em resposta a desafios do meio e que se atrofia em consequência de falta de uso. O cérebro está sempre tentando fazer conexões entre novos padrões e os já existentes, agindo não só racionalmente, mas também de forma criativa, buscando conexões não usuais. Na perspectiva das neurociências a aprendizagem é a aquisição de novas funções neurais, envolvendo, por conseguinte, sistemas neurais plásticos não previamente conectados.

A plasticidade é uma disposição neural, e a aprendizagem é sua realização. O desenvolvimento do cérebro é programado por fatores genéticos e sofre a influência de fatores ambientais. O cérebro tem uma grande plasticidade durante toda a vida, embora seja maior nos primeiros anos. Diferentes áreas do sistema nervoso se desenvolvem em diferentes momentos.

Durante o desenvolvimento cerebral, as ligações entre as células nervosas vão se tornando mais complexas, à medida que o organismo interage com o meio ambiente. A neuroplasticidade significa que as células do Sistema Nervoso se organizam e reorganizam a partir de estímulos variados. Essa atividade complexa acontece diariamente e é responsável pela arquitetura cerebral.

Embora haja uma ordem genética para que isto tudo aconteça, ela é influenciada pelas experiências significativas e repetidas que vivemos. O cérebro humano está definitiva e irremediavelmente na dependência do ambiente em que vivemos.

Uma forma mais abrangente de tratar o problema de aprendizagem, ancorada, entre outros conhecimentos, na Psicanálise, significa levar em conta o caráter desejante do sujeito, isto é, admitir a interferência do desejo (o qual é inconsciente) nos processos mentais e, conseqüentemente, na aprendizagem. No entanto, essa abordagem traz dificuldades inerentes à própria condição

humana – não ser dono de seu desejo – as quais residem no fato de o não aprender estar inserido em um processo particular e único, enquanto articulação privilegiada em um determinado contexto psíquico. O não aprender, enquanto impossibilidade de incorporar os objetos de conhecimento, integrando-os às experiências concretas de vida, cumpre as mais diversas funções, atendendo sempre a esse desconhecido – o desejo. Assim, um modo de intervenção que resulte eficaz a um determinado sujeito pode não ter nenhum efeito terapêutico a outro, ainda que ambos tenham sido levados ao tratamento pela mesma queixa.

Como exemplo, podemos apontar os casos de problemas de aprendizagem em relação à leitura-escrita, motivo bastante frequente de consultas psicopedagógicas. É possível que uma criança não aprenda a escrever porque lhe faltam recursos intelectuais, não sendo capaz de elaborar e testar suas hipóteses acerca desse novo objeto de conhecimento. A falta desses recursos pode estar vinculada à privação cultural, a um ambiente pobre em estímulos necessários ao desenvolvimento intelectual. Por outro lado, sabemos também que é possível que uma criança não aprenda a ler e a escrever porque não pode sujeitar-se a regras e normas, por estar aprisionada no conflito edipiano; tal fato implica ainda a falta de investimento libidinal na aprendizagem, pois o conflito edípico mobiliza a sua energia. É, portanto, na resolução do conflito edípico pelo medo da castração – a qual é simbólica¹ – que a criança tem acesso ao simbólico e, conseqüentemente, à leitura-escrita (nível mais complexo da linguagem).

Essas duas situações e muitas outras, nas quais a queixa se refere a uma mesma problemática (impossibilidade de ler e escrever), demandam formas de intervenção distintas, porém, é a partir do sintoma que o psicopedagogo vai pensar as formas e as possibilidades de tratamento psicopedagógico. O enquadre que se refere ao estabelecimento do marco fundante da ação

terapêutica – a definição do universo da relação clínica – e que, portanto, engloba elementos como tempo, lugar, frequência, duração, material de trabalho e estabelecimento das atividades, nessa modalidade de tratamento tem como objetivo, sempre, solucionar os problemas de aprendizagem, motivo do encaminhamento. A depender da abordagem pessoal do profissional, consequência da sua formação, conforme já vimos em capítulos anteriores, um determinado momento do tratamento é dedicado a eliminar o sintoma, ou seja, se a criança não pode escrever, haverá um momento em que a escrita será justamente a tarefa primordial. Essa decisão sobre o melhor momento para se trabalhar com o sintoma, isto é, como no caso do exemplo citado, inserir a escrita como atividade principal, depende também dos dados observados no diagnóstico. Neste ponto, valeria a pena ressaltar que o tratamento psicopedagógico se inicia na primeira entrevista diagnóstica, embora, em geral, o psicopedagogo operacionalize o trabalho em duas etapas: diagnóstico e tratamento. Entretanto, essa distinção não existe, referindo-se apenas aos objetivos em relação aos procedimentos. A esse respeito, Sara Paín diz:

(...) o tratamento começa com a primeira entrevista diagnóstica, já que o enfrentamento do paciente com sua própria realidade, realidade esta que provavelmente nunca precisou se organizar em forma de discurso, o obriga a uma série de aproximações, avanços e retrocessos mobilizadores de um conjunto de sentimentos contraditórios. Os poucos assinalamentos realizados pelo psicólogo para orientar o motivo da consulta e a história vital, bem como as perguntas destinadas a confirmar ou descartar hipóteses plausíveis, chegam a ser para o paciente descobertas deslumbrantes e desencadeadoras de uma série de lembranças e de esquecimentos injustificáveis (1986, p. 72).

A especificidade do tratamento psicopedagógico consiste no fato de que existe um objetivo a ser alcançado: a eliminação do sintoma, diferentemente do

que ocorre no tratamento psicanalítico. Assim, a relação psicopedagogo-paciente é mediada por atividades bem definidas, cujo objetivo é “solucionar rapidamente os efeitos mais nocivos do sintoma para logo depois dedicar-se a aprofundar os recursos cognitivos” (PAÍN, 1986, p. 77). Este é um aspecto cuja prática tem me mostrado como bastante complicado na atuação do psicopedagogo, pois está relacionado com a operacionalização do trabalho e, conseqüentemente, com o seu êxito. Afirmo tratar-se de um ponto complicado, pois, enquanto supervisora, com frequência, tenho me deparado com situações em que, não podendo suportar as pressões (internas ou externas), o psicopedagogo opta por uma abordagem mais emergente, introduzindo o conteúdo escolar atual como tarefa nas sessões, ou seja, buscando eliminar de pronto o sintoma. Refiro-me a pressões internas e externas, já que, muitas vezes, devido às características de personalidade do profissional, este não pode suportar o não reconhecimento e, devido à sua ansiedade, tenta apressar o processo, pois, assim como a criança, a sua autovalorização depende de um referencial externo, chegando a reproduzir a situação de frustração que a criança vive na escola. Nestas circunstâncias o profissional atende às pressões internas.

Outras vezes, a pressão é externa. No caso, a família e a escola levam o profissional, ainda inseguro em relação ao seu papel, a desviar-se de seus propósitos e a criar dependência do sujeito em relação ao tratamento, em vez de conduzi-lo a uma situação de autonomia diante do processo de aprendizagem. Podemos citar, como exemplo, um caso em que a criança é orientada pela mãe a fazer os deveres de casa, junto ao psicopedagogo, no espaço de trabalho psicopedagógico, condição que o profissional aceita, mesmo não tendo sido decisão do par terapêutico e que, não sendo bem administrada, embora traga um benefício aparente, inviabiliza o processo de crescimento.

Com esse exemplo, não estou afirmando que, em nenhuma circunstância, deve o psicopedagogo permitir que a tarefa de casa seja realizada na sessão, e sim que tal decisão cabe ao par psicopedagogo-criança, e não à família ou à escola, já que tal decisão envolve uma profunda avaliação dos seus reais motivos. Deve o psicopedagogo tornar manifestas, explicitando, verbalmente, aos interessados, as razões de sua decisão.

Não só na circunstância desse exemplo mas também em qualquer outra, deve o profissional psicopedagogo assinalar o significado de qualquer decisão, além de interpretar as atitudes do paciente durante o processo. É este seguramente o ponto mais frágil na formação do psicopedagogo brasileiro: a falta de aprofundamento teórico e de recursos pessoais para a interpretação, a fim de que o profissional possa ver além do aparente, sem que isto signifique um jogo de adivinhação. É esse um dos motivos pelos quais se reconhece a necessidade da terapia pessoal como condição para o atendimento clínico psicopedagógico.

Sara Paín postula que o profissional, para cumprir os objetivos e garantir o enquadre no trabalho psicopedagógico, deve adotar certas técnicas. São elas: organização prévia da tarefa; graduação nas dificuldades das tarefas; autoavaliação de cada tarefa a partir de determinada finalidade; historicidade do processo, de forma que o paciente possa reconhecer sua trajetória no tratamento; informações a serem oferecidas ao sujeito pelo psicopedagogo, em um nível em que possa integrá-las ao seu repertório intelectual e construir o mundo que habita; por fim, a autora fala da indicação como mais uma técnica necessária no tratamento psicopedagógico. Segundo essa profissional argentina, a indicação se refere ao assinalamento e à interpretação. Como exemplo, Paín cita o caso de uma criança que, habituada a uma exagerada exigência materna, rejeita uma atividade, alegando ser fácil e demandando outra mais difícil, a

qual ela não pode fazer sem a ajuda do psicopedagogo. Diante dessa situação, a psicopedagoga diz:

Me pedes uma tarefa difícil, que não podes resolver sozinho, desta forma me obrigas a ajudar-te, se começamos por uma tarefa fácil e vamos, passo a passo, em breve tu vais poder resolver sozinho isto que agora te parece impossível (1986, p. 85).

É importante que o profissional possa apontar, ou seja, assinalar à criança o seu desejo de ser acompanhada na tarefa e que possa oferecer condições para que descubra o prazer em trabalhar sozinha, inaugurando uma nova modalidade de relação. Sabemos que a modalidade de relação do sujeito é definida nas relações parentais, sendo com essa matriz de relacionamento que a criança se insere no contexto da aprendizagem escolar. Se acostumada a vivenciar situações de menos valia na relação familiar, a criança vai procurar se pôr em situações que lhe reforcem a crença na sua incapacidade.

O fato é que a complexidade da dimensão psíquica requer do profissional que lida com o campo da aprendizagem muito mais do que o bom manejo de técnicas pedagógicas, pois, se apenas estas bastassem, muitos problemas trazidos ao consultório teriam sido resolvidos com o professor particular, o primeiro socorro procurado pela família na iminência da reprovação. A criança, quando chega ao atendimento psicopedagógico, na maioria das vezes, já passou por um longo percurso com professores particulares. Muitas vezes, esse recurso é eficiente, e a problemática fica resolvida, o que significa que a origem da dificuldade residia nas condições externas de aprendizagem, isto é, em uma má mediação pedagógica. No entanto, são bastante frequentes os casos em que a problemática vai além das questões pedagógicas. Mais uma vez, quero salientar que não se trata de uma concepção inocente do Fracasso Escolar, que isente os demais envolvidos (Estado, escola, professor, família) de suas responsabilidades diante desse fenômeno, tema que abordo com profundidade no meu livro

Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico, (2003). Trata-se de não negar às crianças que, por circunstâncias particulares, necessitem de um atendimento específico para recuperar o curso normal da sua aprendizagem e consequentemente do seu desenvolvimento, pois assim as estaríamos discriminando. Mas que circunstâncias são essas?

Interroga Lajonquière: “Quem detém a chave sob a qual se desdobra essa lógica?”. Além disso, “onde se cifra tanto a possibilidade quanto a impossibilidade do aprender de um sujeito?”. A esse respeito, afirma o autor que o saber cotidiano aponta as pistas para resolver tais interrogativas:

(...) para os pais, os problemas de aprendizagem de seus filhos trazidos a consulta ou, em outras palavras, seus errados conhecimentos, encontram-se comandados desde um “outro lugar” (Freud: “outra cena”), que escapa ao nosso controle direto. Lugar esse onde habita “alguma coisa” impertinente, que tanto resiste a apre(e)nder aquilo que é colocado diante de seus olhos, que é capaz de esquecer tudo ou uma parte, semelhante a como vazam canos perfurados, que pode repetir *ad infinitum* um mesmo erro, mostrando-nos indubitavelmente que o homem é o único animal a tropeçar duas vezes na mesma pedra; ou, pelo contrário, que ele é capaz de dar livre curso a sua voracidade epistêmica para assim acabar apropriando-se de tudo aquilo que rodeia o organismo como se fosse um inesgotável barril sem fundo ou desenvolver sua incansável ânsia de desvendar qualquer mistério que o desafia à maneira de Sherlock Holmes (1993, p. 21).

Desta forma, Lajonquière mostra a existência do que ele chama “intermediação caprichosa” entre o estímulo pedagógico e a resposta do sujeito. Afirma o autor que o discurso cotidiano, tanto dos pais quanto dos professores, ao aludirem ao “desconhecido”, que, na situação pedagógica, se interpõe entre o que é ensinado e o que é aprendido, se refere (ainda que sem saber) a algo que é da ordem do desejo.

Dito de outra forma, o fracasso na aprendizagem se constitui em uma espécie de código secreto, desconhecido pelo próprio sujeito. Se tal fracasso for resultante da articulação de toda a história de relações do sujeito, em uma dada circunstância, se constitui em um sintoma. O problema de aprendizagem funciona como uma mensagem simbólica que o paciente traz como um texto subjetivo, o qual, se tomado em seu sentido literal, encobre a sua verdadeira função. É frequente, durante as entrevistas com os familiares, ouvir os pais dizerem: “É igualzinho a mim. Eu sempre detestei Matemática (ou escrever). Eu sofri muito na escola também. Mas ele precisa estudar, hoje em dia não se pode parar de estudar. Não é mais como no meu tempo”. É provável que, nesta situação, o não aprender possa atender ao interjogo de identificações necessárias ao sujeito para se constituir enquanto eu integrante desta família.

Assim, se tomado o problema de aprendizagem no seu sentido literal, e não como a materialização de manifestações simbólicas, corre-se o risco de, inconsequentemente, se deixar instaurar uma patologia. Lembro-me de F. (sete anos e oito meses), um garoto levado ao consultório devido às suas dificuldades na escrita, o que deixava a mãe transtornada. F. já havia repetido a 2ª série e era muito provável que repetisse novamente. Na entrevista inicial, a mãe me diz: “F. precisa estudar. É muito importante para mim que ele estude. Eu não estudei porque não pude, mas adoro estudar. Tive de parar de estudar para trabalhar e agora faço tudo o que for preciso para os meus filhos estudarem”. Era visível a sua angústia e também o quanto essa angústia da mãe deixava F. confuso. Durante as entrevistas de diagnóstico com F., enquanto conversávamos sobre os seus projetos, ele me disse: “Quando crescer, quero ser igual meu pai, quero trabalhar na feira. Na feira se ganha bastante dinheiro, meu pai me deu um *playstation* com o dinheiro que ganhou. Quando eu casar com uma mulher loira (sua mãe é loira), vou dar um *playstation* também para o meu filho”. Logo, vim a saber que esse herói (representação de F. sobre seu pai),

que ganhava bastante dinheiro e é casado com a mãe de F. (a mulher loira)., estudou até a 2ª série. Não poderia mesmo o garoto sair da 2ª série, incorrendo no perigo de não ser igual ao seu pai. Além disso, o prazer e a importância do estudo era coisa da sua mãe, seu pai sempre verbalizara o quanto detestava estudar. A lógica do complexo de Édipo leva F. a um esquema inconsciente, onde, de início, precisa ser igual ao pai para ter o amor da mãe e, em seguida, já em um indício de crescimento, precisa ser um homem ainda como o pai para ter uma mulher igual à sua mãe. Por essa trama edípica, não é permitido a F. aprender a escrever, pois isso significaria a sua promoção para a 3ª série.

Foi num processo de intervenção junto ao pai que passei a poder contar com a sua ajuda (o pai atendendo às minhas orientações se esforça verdadeiramente para mudar de atitude). F. pôde perceber, entre outras coisas, que, ao contrário do que pensava, para ser feirante (assim como o pai), ele precisava saber escrever. Assim, F. foi promovido e hoje se encontra na 4ª série. É importante mencionar o fato de que logo após esse trabalho de orientação com os pais, levando-os a uma mudança de atitude, iniciamos um processo de realfabetização com base nos pressupostos de Emília Ferreiro, ou seja, pensando a aprendizagem da leitura e da escrita como a descoberta e a reconstrução desse sistema de representação da linguagem sem abandonar o aspecto subjetivo.

Claro está que a promoção de F. para a série seguinte assim como a sua autonomia em relação à aprendizagem deram-se devido aos dois níveis de intervenção: o nível do desejo e o nível cognitivo, pois, ainda que F. se tivesse inconscientemente permitido aprender a escrever, tal aprendizagem demandaria uma mediação do ponto de vista intelectual, pois já estava obstaculizada pelas defasagens instaladas. Assim, foi necessário um trabalho individual, de intervenções cognitivas, para que se concretizasse a alfabetização.

Nesse caso, ainda que houvesse urgência de um trabalho de realfabetização, não foi exatamente por aí que começamos. Embora eu tenha afirmado, neste mesmo capítulo, que o tratamento psicopedagógico é sintomático, tal afirmação não significa que a intervenção consista em eliminar sintoma, ensinando de outra maneira aquilo que o sujeito não pôde aprender da forma como foi ensinado, mas sim abordar o sintoma como um investigador em um trabalho de rastreamento, de elaboração de hipóteses, análise e síntese, de modo que se possa compreender o seu significado e provocar-lhe o deslocamento, para, posteriormente, quando o aprender não signifique mais uma ameaça ao paciente, iniciar a reeducação.

Para finalizar este tópico, vale mencionar que, no referente às estratégias de operacionalização do trabalho psicopedagógico, o jogo se constitui em um excelente catalisador de aprendizagem. Rompe defesas, permite à criança projetar seus conflitos e revivê-los, manejando-os de acordo com o seu desejo. Como diz Winnicott, o jogo é o espaço da criação.

O LUGAR DO JOGO NO TRATAMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Inicialmente, vamos abordar a questão do jogo, do ponto de vista de sua função e sentido, no âmbito da psicanálise. Posteriormente, abordaremos a importância do jogo enquanto ferramenta para estimular o cérebro, a cognição e as emoções. Através do jogo podemos analisar e intervir em questões da personalidade e do comportamento, sob o enfoque da relação entre estes

aspectos e o funcionamento cerebral. As funções executivas são habilidades que regulam o comportamento, emoções e pensamentos e seu desenvolvimento é fundamental para a vida humana, incluindo a aprendizagem escolar, o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Estratégias cognitivas e metacognitivas precisam ser ensinadas ao longo dos primeiros anos através de atividades cognitivas e lúdicas para que possam ser consolidadas e resultem em mudanças na arquitetura cerebral.

É legítimo dizer que o jogo é uma atividade criativa e curativa, pois permite à criança (re)viver ativamente as situações dolorosas que viveu passivamente, modificando seus desfechos dolorosos e criando na brincadeira as suas expectativas da realidade.

Tal atividade constitui-se em uma importante ferramenta terapêutica. Do ponto de vista cognitivo, significa a via de acesso ao saber, pois no jogo faz-se próprio o conhecimento que é do outro, construindo o saber. Conforme aponta Fernández (1990, p. 165), “não pode haver construção do saber se não se joga com o conhecimento”, pois o saber é a incorporação do conhecimento em uma construção pessoal relacionada com o fazer.

Piaget afirma que o jogo simbólico, que surge ao redor dos dois anos, permite à criança assimilar o mundo à medida do seu eu, deformando-o para atender aos seus desejos e fantasias. Afirma também que o jogo tem uma evolução, começando com exercícios funcionais (correr, saltar, jogar bolinha etc.) seguidos pelos jogos simbólicos (imitar, dramatizar). Aparecem depois os jogos de construção, que vão se aproximando cada vez mais do modelo, e os jogos de regras, introduzindo a lógica operatória.

Como muito bem observa Sara Paín,

o exercício de todas as funções semióticas que supõe a atividade lúdica possibilita uma aprendizagem adequada, na medida em que é através dela que se constroem os códigos simbólicos e signálicos e se processam os paradigmas do conhecimento conceitual, ao se possibilitar, através da fantasia e do tratamento de cada objeto nas suas múltiplas circunstâncias possíveis (1986, p. 50).

Do ponto de vista afetivo, considera-se que os jogos infantis reproduzem situações psíquicas estruturantes na constituição do eu. Podemos citar, como exemplo, os jogos de esconder-aparecer (muito apreciado pelas crianças em um determinado momento de suas vidas). Esses jogos significariam a expressão do primeiro vínculo, ou seja, o vínculo entre mãe e filho, e a descoberta pela criança da mãe como objeto de amor separado de si. Freud, em *Além do Princípio do Prazer* (1920), faz considerações sobre o caso de uma criança de um ano e meio (jogo do *fort-da*) que repetia uma brincadeira na qual arremessava um carretel amarrado por um cordão, de forma que desaparecesse ao ser arremessado e voltasse a aparecer quando o garoto o puxava pelo cordão, simbolizando, desta forma, as saídas de sua mãe. Segundo o psicanalista, ao simbolizar dessa maneira a partida e o retorno da mãe, o garoto pôde integrar de forma positiva em sua realidade psíquica uma experiência dolorosa, elaborando-a.

Os jogos orais, como “as brincadeiras de fazer comidinha”, também muito apreciados pelas crianças, segundo a perspectiva psicanalítica, simbolizariam as possibilidades internalizadas de dar e receber amor. Um cenário simbólico em relação à alimentação é construído a partir da forma como são vivenciadas as questões da oralidade. Estrutura-se, então, uma modalidade de incorporação. Remetendo-nos às questões de aprendizagem, o que temos é uma relação entre a modalidade de incorporação e o processo de aprendizagem. Já vimos que

aprender pressupõe a construção do saber e que esta, por sua vez, demanda a incorporação do conhecimento.

A esse respeito, Alicia Fernández assinala que

a atribuição simbólica pessoal de significado ao processo de aprendizagem vai recorrer, como o faz o sonho, aos restos diurnos, a um reservatório de cenas em movimento que têm a ver com a alimentação: movimento de incorporação (soerguer-se), arrebatrar, mastigar a presa como uma fera, tomar como um bebê a mamadeira, mastigar o alimento com prazer (1990, p. 111).

Além dos jogos orais, há também os jogos com argila, água, areia, tinta plástica etc. como representantes excrementícios em forma de substitutos socialmente aceitos; os jogos com bonecas e animais como expressão da fantasia da criança sobre a relação dos pais; e os jogos com veículos simbolizando as fantasias de penetração e representando a forma de controle pulsional fornecem ao terapeuta elementos de análise. Todos esses jogos tomados como referência ao campo da aprendizagem dizem de como a criança aprende, que coisas aprende, qual o significado do aprender, como ela se defende do objeto do conhecimento e que operações mentais utiliza no jogo.

Alicia Fernández (1990, p.171), ao propor a hora do jogo psicopedagógico como estratégia para compreender os processos que podem ter levado à estruturação de uma patologia no aprender, afirma que tal atividade possibilita o “desenvolvimento e posterior análise das significações do aprender para a criança”, além de permitir, conforme aponta Paín (1986), conhecer a aptidão da criança para criar, refletir, organizar, integrar. Fernández (1986) considera que quatro aspectos fundamentais da aprendizagem podem ser extraídos da observação do jogo: “distância de objeto, capacidade de inventário; função simbólica, adequação significante-significado; organização, construção de sequência; integração, esquemas de assimilação” (1986, p. 54).

Ainda que o propósito do presente capítulo seja abordar o tratamento psicopedagógico e, mais especificamente nesta seção, o jogo como estratégia de intervenção, é muito importante mencionar os elementos de investigação que essa atividade nos oferece, já que é a maneira de nos assegurarmos da eficiência dos procedimentos adotados. Além do mais, o efeito terapêutico está implícito no próprio ato de jogar e, mais precisamente, na interpretação do terapeuta, quando este, devidamente preparado, pode inferir o sentido latente que se mostra no jogo, pois ele funciona como uma via de expressão metonímica do desejo. No âmbito da Psicopedagogia, tal interpretação significa tornar explícito ao paciente os aspectos do seu mundo psíquico que incidem como obstáculos à aprendizagem. As interpretações devem ser apresentadas como hipóteses e ser expressas em uma linguagem compreensiva para o paciente. A título de ilustração, citarei uma situação vivida com S., um garoto de 11 anos, que me foi encaminhado pela escola, pois apresentava rendimento abaixo da média em todas as disciplinas. Depois de algumas sessões, S. chega ao consultório com o caderno de Matemática e diz que gostaria de fazer os exercícios de casa no consultório. Não havíamos definido essa questão no enquadramento, e eu aguardava uma manifestação de S. a esse respeito. Então digo: “Parece-me que você está me pedindo que eu o ajude em Matemática”. Ao que ele responde: “Não, eu já sei”. Passo então a observá-lo e percebo que não pode resolver os exercícios. Então digo: “Parece-me que você está me dizendo que já sabe que não sabe e, por isso, está aqui, mas teme que eu não vá aceitá-lo por não saber”. Não me permito prosseguir sem, neste momento, mais uma vez, destacar a importância do percurso terapêutico pessoal aos que se dedicam à clínica, sem o qual é quase impossível a interpretação.

Retomando o jogo como instrumento de intervenção, quero destacar quadros psicopatológicos em que o tratamento psicopedagógico, paralelamente a outros, tem se mostrado de muita valia no que diz respeito à incursão da

criança em um meio sociocultural, uma vez que proporciona condições mais tranquilas de escolaridade. São transtornos derivados da vida de relações e que, como sublinha Ajuriaguerra, apresentam sintomas mutáveis e flexíveis na infância e na adolescência. Esses sintomas funcionam como mecanismos de defesa e aparecem em uma situações de conflito, indicando que há sofrimento, que algo precisa ser modificado para que o sujeito prossiga o curso do desenvolvimento. De acordo com a classificação psicanalítica, vamos pensar esses quadros psicopatológicos dentro das estruturas clínicas de neurose, psicose e perversão.² A neurose é uma “afecção psicogênica em que os sintomas são a expressão simbólica de um conflito psíquico que tem suas raízes na história infantil do indivíduo e constitui compromissos entre o desejo e a defesa” (LAPLANCHE, 1988, p. 377). Podemos, ainda, caracterizar a neurose como um quadro no qual o ego evolui na maioria dos seus aspectos e funções; observa-se uma grande quantidade de condutas adequadas à idade cronológica, especialmente aspectos psicomotores, linguagem, noção de limites, capacidade lúdica, afeto, relação objetal.

Difícilmente os ambientes familiar e social podem favorecer o desenvolvimento de todas as potencialidades do ego, e cada carência “faz” os pontos de fixação e detenção à libido e ponto de atração para a regressão. Consideramos esse quadro como patológico quando apresenta uma tendência acentuada para a regressão, mais um número regular de detenções e inibições do desenvolvimento, capazes de produzir sintomas que afligem a criança em questão.

Na clínica das neuroses fala-se em neurose obsessiva, neurose fóbica, neurose de angústia e histeria ou neurose de conversão. Começando pela neurose obsessiva, esta se caracteriza por uma elevada frequência de pensamentos obsessivos, que mantém o sujeito em conflito permanente. Os mecanismos prevaletentes são isolamento, anulação, controle onipotente e formação reativa.

Do ponto de vista da aprendizagem, esta pode ficar prejudicada por um excessivo ritualismo, uma dificuldade de síntese, um desinvestimento em novas situações, uma inibição para aplicar o aprendido ou um excesso de racionalismo com empobrecimento da atividade criadora. Podemos citar ainda disfuncionalidade executiva, competências, como flexibilidade de pensamento, objetividade no estabelecimento de metas, automonitoramento são algumas das tarefas mentais cujo funcionamento fica bastante prejudicado. Em geral, as crianças obsessivas tendem a ter dificuldades para jogar quando o jogo pressupõe uma atividade classificatória, para realizar sínteses e para aplicar o aprendido a situações novas.

Na neurose fóbica, o sujeito exterioriza sua angústia através das fobias. Os mecanismos de defesa prevaletentes são projeção, deslocamento e identificação projetiva. Nesta patologia, os impulsos destrutivos são projetados pelo sujeito a um objeto externo que se torna perigoso. Importante esclarecer que a fobia é um tipo de neurose, também conhecida como neurose de angústia, isto quer dizer que podemos apresentar uma fobia e nem por isso possuímos uma estrutura fóbica. Da mesma forma, podemos encontrar neuróticos histéricos com traços obsessivos ou neuróticos obsessivos com traços histéricos, ou ainda histéricos ou obsessivos com traços fóbicos. O que os diferencia são os mecanismos de defesa prevaletentes, e é aqui que o jogo faz toda diferença. Por exemplo, alguns objetos e situações lúdicas permitem ao sujeito simbolizar algum temor da pessoa que ela não consegue identificar. O excessivo medo de palhaços, por exemplo, tem forte relação com o temor do desconhecido, com aquilo que não podemos ver, com aquilo que se mantém escondido. Muitas vezes, a escola, o professor ou o conteúdo tornam-se o elemento fóbico, conseqüentemente, na aprendizagem, pode ocorrer evitação de conteúdos quando as situações são vivenciadas como perigosas e angustiantes, ocasionando inibição e restrição do aprender.

Nos casos de histeria, em que os mecanismos atuantes são negação, repressão e dissociação atenuada, ocorre uma tendência a negar as dificuldades. Como reação histérica, o sujeito se defende de seus conflitos por meio de dissociação: confusão, personalidade múltipla, amnésia etc. As situações de avaliação podem provocar lacunas no pensamento, e pode-se verificar também dificuldades em atividades que demandem um raciocínio lógico-abstrato. Em geral, há um melhor desempenho nas atividades estéticas, corporais, desportivas.

Todas essas situações podem, no que se refere à aprendizagem, ser tratadas por meio dos jogos. Considerando que, no enquadre psicopedagógico, o terapeuta é elemento do jogo, é possível, por exemplo, no caso da neurose obsessiva, interromper o ritualismo na brincadeira inserindo o novo, o inesperado, sem que isso se constitua em uma ameaça, visto que o espaço terapêutico (se tudo correu bem) é um espaço de confiança. A inserção do novo, neste caso, não só rompe fantasias mas também amplia o esquema de pensamento, levando a um progresso na aprendizagem.

Na neurose fóbica, um tema que corresponda a uma fantasia persecutória pode servir, em um jogo, ao enfrentamento simbólico desse objeto fóbico, de forma que não seja mais necessária a sua evitação. Assim, o conteúdo escolar poderá ser incorporado pelo sujeito, já que o objeto não se constitui mais em uma ameaça. Diferentemente do procedimento nos casos da neurose obsessiva, a criança fóbica precisará vivenciar repetidamente o jogo do enfrentamento do objeto fóbico, de forma que possa livrar-se de suas fantasias. É fundamental que tais situações não sejam fruto da imposição do terapeuta, e sim que este possa manejar o espaço de confiança de tal forma que à criança seja possível jogar prazerosamente, o que não é difícil considerando-se a questão econômica do masoquismo presente em todo ser humano (veja FREUD, 1976, vol. XIX, p. 199).

O mesmo raciocínio é empregado nos casos de histeria. A negação verificada no que se refere a aceitar e abordar as dificuldades no sujeito histérico pode ser trabalhada a partir do jogo de troca de papéis (*rolling play*), em que a dificuldade percebida no outro pode ser mais facilmente tolerada. Esses são apenas alguns exemplos das diversas possibilidades de intervenção, nas quais, brincando, pode se resolver coisas sérias.

Nas psicoses, que são enfermidades mentais vinculadas à alienação, a intervenção psicopedagógica é indicada no tratamento dos transtornos da aprendizagem paralelamente a outros procedimentos.

Fundamentalmente é em uma perturbação primária da relação libidinal com a realidade que a teoria psicanalítica vê o denominador comum das psicoses, onde a maioria dos sintomas manifestos (nomeadamente construção delirante) são tentativas secundárias de restauração do laço objetual (LAPLANCHE, 1988, p. 502).

Para Freud, um dos mecanismos básicos da psicose é a recusa radical em reconhecer a realidade, caso da confusão alucinatória (repúdio). Já para Lacan, relaciona-se com o repúdio ao reconhecimento da castração. Outro mecanismo típico das psicoses é a projeção primitiva e massiva de acusação ao exterior.

Na psicose, produz-se, a princípio, uma ruptura entre o ego e a realidade, que deixa o ego sob o domínio do id. Em um segundo momento, o do delírio, o ego reconstrói uma nova realidade, de acordo com os desejos do id. Os mecanismos prevalentes na psicose são, na esquizofrenia: *splitting*,³ identificação massiva e dissociação; na paranoia: a megalomania, projeção massiva, controle onipotente dos objetos idealizados e persecutórios, negação, dissociação e idealização; na psicose maníaco-depressiva, na fase depressiva: introjeção, identificação intrafetiva, inibição, regressão e na fase maníaca: dissociação, idealização, negação e controle onipotente.

Na psicose, de qualquer modo, há sempre um empobrecimento ou uma carência que distorce o acesso ao simbólico e cultural. Por isso, ocorre alteração das aprendizagens sistemáticas, salvo em personalidades que compensam seu transtorno psicótico com um elevado rendimento intelectual. Muitas vezes, estes sujeitos apresentam desempenho excelente em algumas atividades, mas, as crianças psicóticas, em geral, apresentam dificuldades para situar-se de acordo com determinado ponto de vista, assim como para estabelecer relações. Apesar disso, estas crianças apresentam algumas funções mentais bem conservadas, como, por exemplo, pensamento lógico-matemático, elaboração de conceitos, vocabulário, conhecimentos gerais etc. Um aspecto interessante, no sentido da identificação da psicose, é a ausência do pronome pessoal na linguagem do sujeito, pelo desconhecimento da sua própria identidade. O sujeito se refere a si mesmo na terceira pessoa, pois há um desconhecimento evidente da própria identidade do sujeito.

Como já foi mencionado, na psicose, estão presentes os mecanismos de projeção e identificação. Devido à projeção, a criança psicótica resente qualquer impulso mau, incluindo as suas pulsões agressivas, como estranho a ela e emanando de outro. Pela identificação, ela assimila os bons objetos, identificando-se com eles. Este jogo de projeções e identificações conduz a uma percepção muito irreal do mundo e da sua própria pessoa, conseqüentemente, a expressão lúdica apresenta a mesma pobreza primitiva e passa por etapas bem precoces da relação entre mãe e bebê (alimentação, contato corporal, manipulação de objetos simples). Assim, a ação psicopedagógica assume um caráter reparador diante das perturbações da criança psicótica no contato com o outro e com a realidade. Esta intervenção, no entanto, depende das possibilidades do profissional de perceber os desejos e os meios para que a criança possa obter satisfação por meio do contato e, progressivamente, desenvolver uma relação mais elaborada com quem lhe permite tal experiência.

É por meio do jogo, do brinquedo, que essa via de comunicação se estabelece e que o psicopedagogo pode intervir no sentido da aprendizagem, rompendo, muitas vezes, o isolamento, como no caso do autismo. Daniel Widlöcher observa acerca da ação educativa e reeducativa na psicose:

Uma reeducação é muitas vezes indicada (linguagem, psicomotricidade) devido ao caráter bastante desarmônico do desenvolvimento. De fato, é muito difícil (e talvez um pouco artificial) distinguir o que neste domínio resulta de uma insuficiência de exercício, de um *deficit* funcional e o que está ligado às distorções da imagem de si e da comunicação. Demais, a reeducação não constitui apenas um treinamento em relação ao exercício, mas sobretudo uma tentativa de reconciliar o indivíduo com um certo registro da ação e da comunicação, uma forma de psicoterapia (1978, p. 180).

A seguir, apresentamos a descrição dos comportamentos presentes nas referidas estruturas clínicas, a fim de que se constitua em uma referência diagnóstica. Finalizando este segmento, quero salientar que não só nos quadros psicopatológicos, aqui brevemente apresentados, mas também em todas as circunstâncias em haja fracasso na aprendizagem escolar, o jogo pode ser um prazeroso remédio. Não perdendo de vista nosso compromisso com a aprendizagem acadêmica, e especialmente considerando a sua importância no estabelecimento da circuitaria neural, podemos afirmar com segurança que, ao jogar as funções cognitivas essenciais à aprendizagem, como atenção, memória, praxias, gnosis, linguagem, funções executivas podem ser treinadas e aprimoradas. Lembrando que toda relação do sujeito com o mundo, depois que deixa de ser consequência de um reflexo, demanda aprendizagem, o jogo lúdico que resultará em aprendizagem, trará ainda como consequência desenvolvimento cognitivo, emocional e expansão cerebral.

Trago aqui, para finalizar este capítulo, alguns recortes de um atendimento que facultam a visualização da mágica do jogo como instrumento de intervenção:

Eu e P., 8 anos, menino excessivamente ansioso, possui diagnóstico de TDAH dado pelo neuropediatra, mas, a meu ver, além do quadro identificado pelo médico, existe em comorbidade um TA (transtorno de ansiedade), pois poucas tarefas o atraem. Ao longo das sessões foram inúmeras as propostas de brincadeiras, com o objetivo de treinar seu tempo de foco atencional, até que apresento uma caixa com muitas miniaturas de animais, algumas árvores e cercas, que originalmente representariam um zoológico (proposta do fabricante do brinquedo). P. demonstra interesse pela caixa, abre e começa organizar os animais, separando-os por famílias (segundo sua própria definição). Forma pares ou trios de animais da mesma família, de forma que, ao término da sua seleção, encontravam-se unidos, de acordo com relato de P., a família das girafas papai, mamãe e filho, a família de leões, a família de cavalos (esta já contava com quatro membros: papai, mamãe, filhinho e filha), a família dos cachorros (aqui só havia dois animais, que ele chamou de papai e mamãe), e por fim passa a organizar a família das ovelhas, quando leva um tempo maior para decidir quais os papéis de cada um. Havia muitas ovelhinhas, todas de mesmo tamanho, apenas três delas pareciam ser adultas. P. tenta agrupá-las de diversas formas, mas, por alguma razão, os agrupamentos não o satisfazia. Formava trios colocando uma ovelha maior e duas pequenas e não conseguia atribuir papéis, ou seja, não via a possibilidade de serem mamãe e dois filhinhos ou papai e filhinhos, enfim, algo da ordem do inconsciente o impedia de encontrar uma solução que sustentasse a ideia de família, como nos demais grupos de animais. O término da sessão se aproximava, e eu o avisei que tínhamos mais cinco minutos. P. me perguntou se tinha outra criança para atender. Disse que sim, e ele ficou aflito, sua ansiedade aumentou. Deixou

todas as ovelhas agrupadas dizendo que elas teriam de esperar e verbalizou para si mesmo, olhando para as ovelhinhas com um certo pesar (se é que posso chamar aquela expressão de “pesar”). Pegou as cercas e, diferentemente do previsto, passou a usá-las para indicar os caminhos de saída, e não para fechar o espaço, que ele havia determinado para cada família. Conforme as agrupava, dizia: “aqui é a casa da família da Girafa”, “aqui é a casa dos Leões”, e prosseguiu até que tivesse nomeado todos os membros das famílias construídas, bem como seus espaços. Voltou às ovelhas e disse: “bom, vocês vão continuar aí, agora eu tenho que ir”. Concluiu a colocação das cercas, delimitando os espaços que chamava de rua, de maneira que indicassem caminhos. Voltou-se para mim e disse: “você não deixa desmontarem?” Acenei afirmativamente. Olhou mais uma vez para as ovelhas e murmurou: “esperem, ovelhinhas, quem sabe na próxima semana alguém venha buscá-las”. Saiu pensativo, após ter dedicado no mínimo 40 minutos para organizar os animais da forma como o fez.

Os animais agrupados da forma como P deixou permaneceram sobre o armário a minha frente durante uma semana. Foi inevitável não pensar nele, no que habitava em sua cabeçinha, todas as vezes que eu olhava naquela direção... Os dias foram se passando e a cena se concretizando em minha mente. Quando ele voltou na semana seguinte para o nosso atendimento, minha expectativa se concretizou logo nos primeiros minutos da sessão. Foi tão emocionante ver o inconsciente operando naquele espaço intra e interp-síquico. Era como se eu soubesse o que ele iria dizer. E sabia! P. entrou em minha sala e já se dirigiu aos animais. Silenciosamente, retirou uma das ovelhinhas e a colocou na família de cachorros. Disse para a ovelhinha: “esta agora é sua família”. Virou-se em minha direção e disse: “vamos jogar? Eu trouxe um jogo novo que minha mãe me deu e quero te mostrar” Eu continuei pensativa. Minha pergunta era por que a família dos cachorrinhos? Eu respeitei o silêncio

que reinou por uns minutos, até que P. começou a me explicar alegremente quais eram as regras do seu novo jogo.

As palavras não serão suficientes para descrever tudo o que havia se passado, desde o momento em que P. iniciou o jogo com os animais. Vou relatar brevemente a história de P. e deixo para que o leitor “realize”, no seu próprio mundo mental, a experiência vivida por ambos (paciente(aprendente)-terapeuta(aprendente), nesses dias, e, especialmente, o que vem a seguir, ou seja, o rumo dos encontros que se seguiram.

Bem, sucintamente registro aqui aquilo que sabia sobre a história de P. até aquela data. P. foi adotado aos 4 anos por um casal sem filhos e que desejava muito um filho natural. A alternativa da adoção foi aceita com muito sofrimento, mas P. logo recebeu muito amor. Até a decisão de adotá-lo, o casal realizou muitas as visitas ao abrigo. Eram muitas crianças, mas a princípio nenhuma havia tocado especialmente a mãe de P. Num determinado fim de semana, o casal visita o abrigo, e a futura mãe olha para P. e percebe que sua saúde não está bem. Vai para casa com o marido e já no caminho diz: você observou aquele menino? Ele não está bem, aquela criança está com algum processo infeccioso (a mãe era médica e o pai, advogado). O pai diz: ele é tão pequeno! Não parece ter 4 anos. A esposa explica ao marido que era esperado problemas no crescimento, afinal, na gestação, a genitora fez uso de craque os nove meses, eram moradores de rua, a criança permaneceu na rua até 1 ano de idade, quando então foi recolhida pelo serviço social e passou a viver no abrigo. A mãe diz: lembra que a psicóloga do fórum nos falou dele? Disse que quando foi recolhido estava desnutrido e doente. O casal conclui a conversa ainda no carro, dizendo: que pecado, né? Uma criança passar por isso. E a gente querendo tanto um filho e Deus não nos dá.

Na primeira entrevista, os pais me relataram detalhadamente essa visita, reproduzindo inclusive os diálogos. Contaram-me que naquela semana não falaram mais sobre o assunto, inclusive nem mesmo enquanto se dirigiam ao abrigo para uma próxima visita. Relataram, ainda, que durante o caminho até o abrigo não pronunciaram uma só palavra e que, ao chegar, ambos se dirigiram à P. A mãe o pegou no colo, olhou para o marido e disse: vamos levá-lo para o fim de semana? O marido acenou com um sim, eles avisaram a responsável pelo abrigo e deixaram o abrigo para nunca mais voltar. Deste dia até o dia da sessão muitos acontecimentos ocorreram, porém não vou me alongar sobre tais questões. Quero ressaltar pontos que estão intrinsecamente ligados à “hora do jogo de P.” Inicialmente, que até o momento daquela primeira sessão dos pais comigo, nada havia sido dito à criança sobre sua história. Que P., ao colocar a ovelhinha na família de cachorros, repetiu a sua história de adoção. Não falou nada ao longo da semana sobre o seu brinquedo no meu consultório, assim como, ao entrar em minha sala, apenas pegou a ovelhinha e a colocou na família dos cachorrinhos, me olhou e veio em minha direção com seu novo brinquedo.

Assim foi sua história até o dia da brincadeira com os animais. Seus pais (vejam que eu já me referi ao casal como pais, mesmo antes de terem levado a criança) fizeram a visita ao abrigo, “olharam para P.” e foram para casa sem nada mais falarem. O diálogo no carro havia sido o último da família sobre a adoção. Segundo me informaram nas entrevistas iniciais, depois de terem levado a criança para seu novo lar, nunca mais conversaram sobre a adoção, exceto no fórum, na finalização dos procedimentos oficiais. Nunca haviam dito uma palavra a P., tampouco P. havia perguntado. P., na sua brincadeira, reproduz o desfecho-(ou início) da história da adoção. P. coloca a ovelha na família dos cachorros e a vida segue. Quero dizer que os pais não conversam sobre o assunto, mas cumprem com amor e dedicadamente seus papéis de pais.

Nesse dia muitas questões me ficaram. Entre elas, por que a família dos cachorros? A princípio, meu palpite era que se devia ao fato de serem os únicos dois animais que estavam sem filhos, resposta que me satisfez razoavelmente, pois a dúvida permaneceu por um tempo, um bom tempo para ser mais fiel. Até que, passado meses, eu tive a resposta. Na ocasião eu tinha uma cachorrinha *poodle* que parecia uma ovelhinha, e P. já havia encontrado minha *poodle* algumas vezes no consultório. Mel era seu nome. P. gostava de vê-la antes de entrar na sessão. Eu entrava com P. e dizia: “Mel, agora mamãe vai trabalhar e você vai passear.” E assim Mel voltava para casa depois do seu passeio matinal, acompanhada da pessoa que passaria o dia com ela. No dia em que me ocorreu que eu tivesse tido a resposta sobre a escolha da família ainda me acompanhava uma dúvida de que haveria outra razão, então ocorreu um fato inédito. Mel não voltou para casa e permaneceu conosco na sessão. P. adorou a ideia, mas Mel num certo momento fez xixi na sala e eu disse: “Mel, por que voce fez xixi aí? Mamãe já te ensinou que é aqui”. Peguei Mel no colo e P. me observava. Fui até o tapetinho que estava embaixo da minha mesa, mostrei-o para Mel e disse: “aqui amor, mamãe já falou”, e dei um beijinho na Mel. Nesse momento, P. me disse: “você parece minha mãe, mesmo quando erro as coisas da escola, ela me beija e me chama de amor”. Foi quando inúmeras conexões vieram à minha mente, e entendi que ao colocar a ovelhinha na família dos cachorros P. me revelava que sabia ser muito amado. Como se vê, são muitas conexões conscientes e inconscientes enquanto se brinca, por isso o brincar é mágico, especialmente se você, profissional, tiver olhos para Ver e ouvidos para Escutar. No sentido mais psicanalítico do termo.

Conforme digo no meu livro *Dificuldade de Aprendizagem: o que são? como tratar?*, muitas coisas podem atrapalhar uma criança na escola: problemas no relacionamento professor-aluno; problemas familiares; problemas com o conteúdo escolar; até mesmo aquilo que eu sei e aquilo que não sei.

Muitas vezes, uma criança não pode falar sobre os seus problemas porque não os conhece. A criança sofre, mas não sabe o que a faz sofrer. Não conhece a causa de alguns comportamentos e sentimentos que a prejudicam. Mas existe um jeito de falar sem saber que está falando. Quando uma criança brinca, joga, desenha, faz histórias e outras coisas mais, revela sentimentos e pensamentos que desconhece, falando numa outra linguagem: a linguagem do desenho, do brinquedo, do jogo. E o psicopedagogo pode dialogar com a criança nessa mesma linguagem, porque ele a compreende e também sabe se comunicar através dela. É fantástico, mas esse tipo de linguagem lúdica pode revelar segredos nossos que nós mesmos desconhecemos. Por isso o jogo é utilizado pelos psicopedagogos, para que coisas que estejam guardadas bem lá no fundo do nosso inconsciente não prejudiquem a nossa vida escolar. É que, mesmo guardadas bem lá no fundo, ficam interferindo nos nossos comportamentos.

Quadro 5.1 – Caracterização dos quadros psicopatológicos na infância.

	Psicótica	Neurótica	Normal
Adequação à realidade	Carência de adequação por falta de discriminação da realidade como tal	Reconhecimento parcial. Escotomas em função do conflito	Boa capacidade de adaptação
Escolha de brinquedos e de brincadeiras	Resposta a uma intencionalidade de estruturação psicótica	Determinada pela área conflitiva	Em função de necessidades e interesses próprios da idade

Capacidade simbólica	Equação simbólica; Atuação direta das fantasias	Compulsão à repetição	Possibilidades de expressar as fantasias através da atividade simbólica com maior riqueza
Modalidade de brincadeiras	Esteriotipia, perseverança, rigidez etc.	Alternância em função das defesas predominantes;	Risco, fluido, plástico;
Motricidade	Movimentos ou gestos bizarros; Mudanças bruscas sem relação com o contexto; Inibição, autismo.	Variável	Adequada
Criatividade	Inexistência como possibilidade egoica; Produção original	Diminuída, dependente do grau de síntese egoica	Boa, em função de sua liberdade interna
Personificação	Personagens cruéis e	Personagens mais próximos à	Maior fluidez;

	terroríficos, com grande carga de onipotência	realidade, mais discriminação que o psicótico; Rigidez na atribuição de papéis	Possibilidade de trocar papéis, assumir ou designar
Tolerância à frustração	Predomínio do princípio de prazer. Mínima.	Baixo limiar, ou superadaptação.	Capacidade de tolerar modificação da realidade sem submetimento

NOTAS

1. Para melhor entendimento desta concepção psicanalítica, veja artigos que tratam do complexo de Édipo e do complexo de Castração, eixo central da teoria freudiana, em Freud, 1976, vols. XVI e XIX. Veja também a estrutura edípica, proposta por Lacan em *Escritos*, 1978.
2. Sobre neurose e psicose, veja Freud, 1976, vol. XIX, p. 187 e ss., e 229 e ss.; veja também vol. XII, pp. 399 e ss.
3. *Splitting*, adaptado ao Português, equivale à clivagem. É uma expressão utilizada por Freud para designar a coexistência, no ego, de duas atitudes psíquicas para com a realidade exterior, na medida em que esta vem contrariar uma exigência pulsional: uma tem em conta a realidade, e a outra nega a realidade em causa, colocando-a em seu lugar um produto do desejo. Na

psicose, estas duas atitudes persistem lado a lado, sem se influenciarem mutuamente (LAPLANCHE, 1988).



Capítulo 6

A prática científica e a emergência da Psicopedagogia como ciência

São três décadas de história, e estamos diante de um novo desafio: legitimar um conhecimento que vem sendo construído no fazer psicopedagógico e que dá corpo a essa área de estudos que, desde o princípio, demonstrou sua vocação de tornar-se ciência. As demandas do mundo atual e a realidade de nosso País nos colocam a necessidade de romper com os paradigmas científicos da modernidade e formalizar o saber produzido na ação psicopedagógica.

A aprendizagem humana em sua complexidade exige postura investigativa integradora dos vários saberes que tratam da vida do Homem. As dimensões biopsicossocial e cultural de nossa espécie concorrem integralmente no processo de aprendizagem, determinando suas vicissitudes. A Psicopedagogia constituiu-se e diferenciou-se de outras áreas de conhecimento justamente por esse princípio fundamental. A ação psicopedagógica foi se estruturando na integração dos conhecimentos de Psicologia, Psicanálise, Pedagogia, Biologia, Filosofia, Linguística, Antropologia, Neurologia e tantos outros quantos se fizerem necessários para a apreensão do fenômeno que nos ocupa: o processo de aprendizagem na sua singularidade, no contexto cultural e no âmbito dos fins e meios a que se destina.

Construímos até aqui um raciocínio diagnóstico e uma metodologia de intervenção que se caracteriza por sua especificidade: olhar o sujeito na relação com o objeto de conhecimento em situação de aprendizagem; considerar sujeito e objeto como entidades indissociáveis; conceber o sujeito em seu contexto socio-histórico; admitir a possibilidade de um conhecimento transdisciplinar, embora ele se tenha construído da perspectiva interdisciplinar; ter a clínica das dificuldades de aprendizagem como espaço privilegiado para o desenvolvimento da teoria psicopedagógica.

Uma de nossas preocupações neste livro na 1ª edição foi contar a história da prática psicopedagógica, porém nosso compromisso ao atualizá-lo é prosseguir; é chegado o momento de relatar a história da produção desse saber científico. É nos cursos de especialização que o profissional tem buscado a fundamentação teórica que vem subsidiando a prática psicopedagógica. Já a legitimidade da produção teórica do campo da Psicopedagogia tem sido buscada pelos psicopedagogos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que estão na interface com a Psicopedagogia. Em geral, as teses e as dissertações que tratam da Psicopedagogia são fruto de práticas e pesquisas iniciadas nos cursos de

especialização e que foram aprofundadas no mestrado e no doutorado. Esse foi meu próprio percurso, bem como o de muitos colegas e alunos. É importante observar que, embora seja um caminho possível, os programas de *stricto sensu* das áreas afins não se constituem em espaços privilegiados para a pesquisa e a construção de conhecimento específico da Psicopedagogia e não atendem plenamente à demanda da Psicopedagogia com relação a tornar-se saber científico reconhecido pela academia. Os programas de pós-graduação já existentes não favorecem a concretização deste objetivo, uma vez que sua função é consolidar os conhecimentos de suas áreas originais. Em minha experiência pessoal, esse contexto inicialmente se configurou como um entrave para o objetivo de meu trabalho de mestrado. Posteriormente, essas mesmas dificuldades acabaram por contribuir para a sistematização dos conhecimentos específicos da Psicopedagogia. Este livro é resultado das dificuldades geradas pela (im)pertinência da Psicopedagogia em um programa de pós-graduação em Psicologia da Educação. Foi justamente a tentativa de explicitar o lugar do qual eu pretendia abordar a questão da dificuldade de aprendizagem que deu à minha dissertação uma formatação teórica do fazer psicopedagógico, resultando no primeiro trabalho de mestrado e no primeiro livro brasileiro acerca da especificidade do diagnóstico e do tratamento dos problemas de aprendizagem.

É importante lembrar que a necessidade de caracterizar uma Psicopedagogia brasileira deve-se, entre outras coisas, ao fato de que estamos sujeitos a uma legislação distinta da de outros países cuja literatura exerceu grande influência em nossa prática. Aliás, tal situação tem sido motivo de muitos equívocos, pois a recomendação de alguns autores estrangeiros quanto ao uso de instrumentos que, no Brasil, são exclusivos do psicólogo tem criado um mal-estar na relação entre esses dois profissionais. Muitas vezes, nós, psicopedagogos, somos questionados pelos psicólogos quanto ao emprego dos testes psicológicos por

parte do psicopedagogo que não tenha formação em Psicologia. Compartilho da posição dos psicólogos, pois não há, ao longo da formação em Psicopedagogia, espaço para as aprendizagens necessárias para a utilização de tais instrumentos. Não pretendo questionar a prática do psicólogo, tampouco a qualidade de sua formação. Meu desejo é tratar a questão da aplicação desses instrumentos pelo psicopedagogo e, quanto a este aspecto, sou favorável ao posicionamento da Psicologia. O psicopedagogo não tem recursos teóricos e práticos para a utilização dos testes psicológicos. E, como já foi dito, a leitura de autores estrangeiros que são referência na área mostra uma clínica psicopedagógica que não corresponde à prática brasileira.

Voltando à questão do espaço de produção da teoria, é importante ressaltar que vários esforços têm sido feitos para ascender os degraus para a constituição legítima de um campo de conhecimento científico que possibilite à Psicopedagogia estar na academia, desfrutando dos assentamentos necessários para a produção do saber, ou seja, para que possamos ter os subsídios e o apoio destinados à pesquisa em nosso País. Durante quase três décadas, temos trabalhado com obstinação, superando obstáculos de toda ordem, na crença inabalável de que esse conhecimento representa enorme avanço no desenvolvimento do ser humano. Uma verdadeira compreensão acerca da aprendizagem representa a construção de uma nova concepção de Homem. Revolucionou conceitos fundamentais de áreas como Educação, Saúde e outras.

Não foi diferente quando cursei o doutorado: tratar a questão dos entraves no processo de aprendizagem escolar da perspectiva psicopedagógica dentro de um programa de Educação, com área de concentração em Psicologia e Educação, exigiu um meticuloso exercício para postar a questão de forma que não rompesse com os paradigmas científicos vigentes e, ao mesmo tempo, não transformasse os sujeitos de minha pesquisa em meras abstrações teóricas, à medida que focasse uma dimensão da vida humana, deixando outras de fora,

como se isso fosse possível. Era preciso encontrar uma metodologia que pudesse ser coerente com a proposta do programa, sem deixar de lado a essência do pensamento psicopedagógico. Busquei um aporte teórico do diagnóstico e do tratamento dos problemas escolares, considerando o sujeito da aprendizagem em sua dimensão biopsicocultural, o professor enquanto mediador na construção do conhecimento, a escola enquanto instituição sujeita às leis e à tradição da educação em nosso País, a família como instância responsável pela constituição e pelo desenvolvimento do sujeito. Certamente, todos esses aspectos só fariam sentido se contemplados em uma análise histórica. Por outro lado, o caráter da singularidade do processo individual (é exatamente isso que estou pretendendo referir: “singularidade do processo individual”) deveria estar no centro da cena. Estudar com profundidade este complexo sistema e, ao mesmo tempo, atender aos propósitos do programa *stricto sensu* que acolhia meu trabalho exigiram anos de ensaio até a formatação final. É inegável que tal exercício resulta em um extraordinário amadurecimento teórico pessoal, porém não podemos permanecer investindo em ajustes metodológicos que satisfaçam as prisões conceituais sob pena de permanecermos estagnados, em uma concepção psicótica da realidade. A exemplo de outras disciplinas, é preciso seguir em frente, como bem argumentou Hermann, ao referir-se ao compromisso da Psicanálise:

Entrando em seu segundo século de existência, (...) a Psicanálise já não pode ignorar o vácuo interrogativo do tempo futuro. Este lhe questiona o projeto: ficará prisioneira do círculo traçado pela inegável eficácia de sua terapia na cura do indivíduo ou seguirá até a linha do seu horizonte de vocação, convertendo-se em ciência geral da psique? Na primeira hipótese, (...) uma teoria regional a que falta a correspondente teoria geral. (...) Na segunda, terá de se inventar como ciência, fora dos modelos atuais, e, de passagem, inovar o sentido de ser ciência. Ao gosto deste fim de século, dir-se-ia talvez dessa Psicanálise a ser criada: pós-ciência. Ou, acorde à

sua posição de matriz de um novo conhecimento: ciência futura. Em todo caso, optando por ir em frente, nossa disciplina não se pode furtar ao compromisso com a investigação (In: MINERBO, 2001, p. 9).

A busca de um espaço acadêmico que supere o espaço pouco prestigiado reservado aos cursos de especialização em Psicopedagogia, particularmente pelo benefício econômico que representa, não significa submissão ao modelo científico vigente, mas uma negativa à Psicopedagogia enquanto área autônoma, privilegiando a clínica privada e limitando as possibilidades da pesquisa psicopedagógica propriamente dita. A experiência pessoal como pesquisadora e professora, aliada ao trabalho de colegas que compartilham o compromisso com o desenvolvimento científico da Psicopedagogia em nosso País, coloca-nos nessa trilha pela busca da legitimidade de cursos *stricto sensu* em Psicopedagogia, que se daria por meio da recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma vez que essa é a condição para que se possa contar com o apoio dos órgãos de fomento à pesquisa. A Capes é um órgão do MEC responsável pelas políticas de pós-graduação.

Há alguns anos, vem crescendo a demanda por cursos de mestrado e doutorado em Psicopedagogia. Os alunos que concluem os cursos de especialização e desejam dar prosseguimento ao trabalho monográfico dos cursos *lato sensu* raramente encontram espaços acadêmicos em que possam viabilizar o aprofundamento da pesquisa sem descaracterizar o objeto de estudo. Por outro lado, aqueles que concluem suas dissertações e teses o fazem ajustando seu trabalho às linhas de pesquisa dos programas de *stricto sensu* aos quais se vincularam, o que muitas vezes exige profundas mudanças no tratamento dado à questão, de forma que esses trabalhos, que originalmente

seriam produção científica do âmbito da Psicopedagogia, acabam por perder sua especificidade.

Ainda que os obstáculos sejam muitos, a Psicopedagogia se constrói incessantemente, como que voltando para si aquilo a que se propõe: auxiliar o ser humano a superar-se nas adversidades por meio da aprendizagem. Assim, aprende a Psicopedagogia que argumentar sobre seu direito de existir já é prova de sua existência. Sabe-se existindo; consciente de sua responsabilidade, reivindica tenazmente espaço para sua autoria.

O FAZER PSICOPEDAGÓGICO: ESTÁGIO ATUAL DA QUESTÃO

Com o objetivo de aproximar definições relativas ao fazer psicopedagógico na atualidade, apresentarei algumas considerações acerca do que atualmente se constitui nas chamadas práticas psicopedagógicas para, posteriormente, expor algumas considerações de natureza epistemológica a respeito da formação e, principalmente, da investigação psicopedagógica, que deve fundamentar essa prática.

O conjunto de considerações que aqui apresento não constitui uma elaboração pessoal e privada, mas o resultado do intercâmbio com colegas com os quais compartilho há muitos anos o desejo de construir um campo teórico específico da Psicopedagogia brasileira. São colegas professores de várias universidades do Brasil, psicopedagogos comprometidos com o processo ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes de diversas instituições do

Brasil, e alunos dos cursos de especialização com os quais não só reedito estas questões, mas também com quem reconstruo permanentemente aspectos inerentes ao fazer psicopedagógico. Neste momento, nosso objetivo é contribuir para a constituição teórica do campo epistemológico da Psicopedagogia, definindo estratégias e procedimentos pertinentes ao seu objeto central. Coll (1989), ao destacar a necessidade de pesquisas na área, enfatiza a dificuldade teórica imposta pela natureza do objeto de estudo da Psicopedagogia, que demanda conhecimentos de diversas disciplinas e a difícil arte de articular tais conhecimentos em uma perspectiva interdisciplinar, mas sem perder de vista o objeto central da Psicopedagogia:

um consenso relativo se manifesta ao pretender caracterizar o campo de intervenção psicopedagógica; os especialistas concordam que a acumulação de funções e a diversidade de referentes e marcos teóricos constituem as premissas gerais que configuram um complexo âmbito profissional e de pesquisa. (COLL, 1989; SOLÉ, 1997)

As reflexões acerca do fazer psicopedagógico nos remetem aos fatores sociais que determinam a necessidade de produzir conhecimento no campo da intervenção psicopedagógica. No Brasil, este campo tem se configurado como um espaço multi-interdisciplinar. Há mais de três décadas, profissionais de várias áreas de formação, envolvidos no âmbito da educação e saúde, têm se ocupado da questão das dificuldades de aprendizagem, motivados por uma questão que insiste em não se calar: o incontestável fracasso do sistema educacional brasileiro. Essa realidade é também observada em outros países. O campo da investigação psicoeducativa, segundo Coll (1989),

constitui, historicamente, um espaço comum de intervenção de diversas profissões – especialistas em educação com orientação psicossociológica e de psicólogos com especialidade educacional – assim, a denominação de Psicopedagogia surge como

necessidade de unificar a formação do conjunto de profissionais que intervém no campo psicoeducativo, focalizando o estudo dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com o autor citado, a literatura acerca das demandas da Psicopedagogia (AGENO, 1992; ARZENO, 1995; BUTELMAN, 1991; DABAS, 1986; LEVY, 1992; LAJON-QUIÈRE, 1992; MATTEODA et al., 1993; PERKINS, 1995; VINH-BANG, 1990) traz a questão da intervenção psicopedagógica a partir de diferentes perspectivas. Alguns autores descrevem práticas psicopedagógicas que se centram no processo ensino-aprendizagem; outros, na intervenção dos aspectos prejudicados e preservados do processo de aprendizagem, com modelos de intervenção dirigidos tanto ao sujeito individual como ao grupo. Ainda de acordo com o autor citado, os âmbitos da intervenção são múltiplos e diversos; temos modelos de intervenção no sistema educativo (desde a aula até a instituição), em clínicas, hospitais, centros de saúde, organizações empresariais, centros comunitários. Quanto às estratégias de intervenção, nas práticas psicopedagógicas, verifica-se um amplo espectro de técnicas: entrevistas, trabalho interdisciplinar, grupos terapêuticos, técnicas de recolocação de informação diagnóstica, estratégias terapêuticas, assessoramento e coordenação de projetos educativos institucionais e projetos pedagógicos inovadores, entre outras.

Como já dissemos diversas vezes, na definição dos marcos conceituais subjacentes às intervenções psicopedagógicas, procura-se articular conhecimentos procedentes de várias disciplinas e desenvolvimentos teóricos, às vezes complementares, às vezes contraditórios. Em uma enumeração certamente incompleta, podemos dizer que atualmente as disciplinas que fundamentam a prática psicopedagógica são: a Psicologia do desenvolvimento, as Teorias da aprendizagem, as Teorias da educação, a Teoria psicanalítica, a

Psicologia psicodinâmica, a Psicologia social e organizacional, a Sociologia, as Neurociências, a Didática, as disciplinas que tratam do currículo, a Epistemologia. Conforme nos diz Coll (1989),

quando se tenta uma reflexão conceitual acerca dos contextos práticos psicopedagógicos, procurando identificar denominadores comuns a práticas aparentemente díspares, o traço distintivo que surge é a heterogeneidade por que o campo da intervenção psicopedagógica se caracteriza por:

- uma progressiva acumulação de funções, já que a configuração profissional do fazer psicopedagógico foi se delimitando mediante a realização de tarefas e funções múltiplas;
- diversidade e heterogeneidade disciplinar na formação para a interpretação e a intervenção psicopedagógica. Uma característica dos processos psicoeducativos é a complexidade estrutural e funcional, que somente pode se explicada a partir de óticas disciplinares diversas.

Muito embora o fazer psicopedagógico venha constituindo-se em um crescente, ampliando seu âmbito de ação e modelos de intervenção, muito ainda há a se fazer no que se refere ao campo da investigação científica para que se possa verdadeiramente fazer frente à demanda que a originou. Somente as pesquisas realizadas no contexto acadêmico poderão resultar em uma produção de conhecimento capaz de transformar tal realidade. Não se trata apenas de pensar sobre o fenômeno empírico que nos ocupa, mas também de pensar sobre o pensamento que o pensa.

CONSTRUINDO O CAMPO EPISTEMOLÓGICO DA PSICOPEDAGOGIA: A MULTIDIMENSIONALIDADE DO OBJETO PSICOPEDAGÓGICO

As aproximações da definição do campo de intervenção psicopedagógico consideram que a Psicopedagogia constitui um conjunto de práticas institucionalizadas de intervenção no campo da aprendizagem, seja no âmbito da prevenção, seja como diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem, seja, ainda, como intervenção específica no processo de aprendizagem escolar; portanto, uma área que estuda e trabalha com o processo de aprendizagem e os fatores que a favorecem, bem como com aqueles que comprometem esse processo, criando as dificuldades de aprendizagem. Seus domínios específicos são: o sujeito do conhecimento, o agente de transmissão e as suas dimensões constitutivas; logo, o sujeito-objeto da Psicopedagogia é o ser humano contextualizado em situação de aprendizagem. Assim, o campo da Psicopedagogia resulta em uma convergência conceitual ao caracterizar a aprendizagem, o sujeito contextualizado em situação de aprendizagem e os processos psicoeducativos como objetos da intervenção e da reflexão psicopedagógica. Segundo Müller (1984), tais aspectos constituem, no âmbito da Psicopedagogia, uma problemática multidimensional que envolve uma complexa série de fatores:

questões pré-subjetivas: o social, a linguagem, a conformação neurobiológica;
questões subjetivas: o processo de construção do conhecimento, processos de desenvolvimento e mudança conceitual, processos de constituição da subjetividade e a dinâmica afetiva; questões, ambas, contextualizadas em um sistema de relações

intersubjetivas e pela confluência de aspectos intrassubjetivos e situacionais. A contextualização da aprendizagem supõe as restrições, as limitações e as possibilidades cognitivas e subjetivas, educacionais, econômicas, culturais e socioambientais.

A natureza do objeto da intervenção psicopedagógica, em sua complexidade real, demanda um acúmulo progressivo de ações e uma heterogeneidade de disciplinas na formação teórico-estratégica do profissional de Psicopedagogia.

A pluridimensionalidade dos processos psicoeducativos escolares e extraescolares excede em vários sentidos os aportes de uma disciplina única, hegemônica, da qual derivam marcos conceituais interpretativos e técnicas adequadas para a intervenção psicopedagógica.

O conceito de convergência disciplinar (a interdisciplinaridade em sentido estrito) não implica simplesmente importar teorias de referência para o campo psicopedagógico, em um sentido unidirecional. Como nos diz Castorina (1989, p. 15),

a Psicopedagogia deve partir da originalidade de seu campo de trabalho, da índole de seus problemas, para selecionar os aspectos significativos das teorias de referência, recriar suas hipóteses e reformular seus instrumentos para adequá-los às questões estritamente psicopedagógicas, e inclusive, discutir questões que representem autênticos desafios para o desenvolvimento daquelas teorias, procurando uma relação bidirecional entre as teorias de referências e as práticas psicopedagógicas.

As circunstâncias especiais do fazer psicopedagógico nos levaram à adoção de uma metodologia de pesquisa inspirada nas ideias de Boaventura Souza Santos. Segundo Santos (1999), o conhecimento pós-moderno é um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. É, portanto, não metódico, constitui-se com

base em uma pluralidade metodológica. Para o autor, cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Em uma fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante a transgressão metodológica. A transgressão metodológica repercute nos estilos e nos gêneros literários que presidem a escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo; é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica. É justamente esta inspiração pós-moderna que se faz presente em meu modo pessoal de fazer pesquisa hoje. Em síntese, podemos dizer que o objetivo mais imediato das pesquisas que ora coordeno é a articulação e a convergência ao repertório conceitual e instrumental das diversas disciplinas que norteiam a prática psicopedagógica, construindo modelos explicativos mais integradores, realísticos e contextualizados do processo ensino-aprendizagem, de forma que possamos desenhar procedimentos gerais e específicos de intervenção psicopedagógica e articular tais conhecimentos (modelos explicativos e procedimentais) para a resolução de problemas concretos e singulares, elaborando estratégias e procedimentos de intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem, bem como desenvolvendo ações preventivas que sejam pertinentes e relevantes no atual contexto da realidade brasileira.

CONSTRUINDO UMA METODOLOGIA DE PESQUISA PSICOPEDAGÓGICA

Contaminada pelo rigor metodológico da academia, não poderia, a esta altura da vida, deixar de dedicar algumas linhas, nesta nova edição deste livro, ao tratamento do percurso que me conduziu à matriz de pensamento que coloca a problemática da aprendizagem na condição de sintoma da contemporaneidade. Recusando sentenças que pretendam expressar qualquer verdade absoluta, ontológica, sobre o fenômeno em questão, parto em busca de possibilidades interpretativas. Profundamente influenciada pelo pensamento de Herrmann (1997) acerca dos campos sucessivos da psique do real que determinam historicamente as formas de pensar predominantes na cultura ocidental, parto em busca de uma compreensão mais extensa e complexa daquele singular e de seu entorno cultural.

Em nossas pesquisas, a categoria *difficultades de aprendizagem* é tratada como sintoma e abarca conceitos como dificuldades de aprendizagem escolar, problemas de aprendizagem escolar, distúrbios de aprendizagem escolar, problemas específicos da aprendizagem escolar, *deficit* de atenção, transtorno de leitura, transtorno de escrita, dislexia e outros. Da mesma forma, a instituição escola é parte integrante de nosso objeto de investigação. Conforme demonstramos em nosso livro *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico* (2002), falar em dificuldades de aprendizagem, na maioria das vezes, implica avaliar o papel da escola em sua ocorrência. Esta instituição que objetiva responder a um ideal de educação acaba por se comprometer com a dimensão do impossível. Dessa forma, podemos falar da dimensão cultural das dificuldades de aprendizagem e das condições de possibilidade desse sintoma na singularidade, ou seja, aspectos da vida do sujeito que podem representar um entrave para a aprendizagem escolar. A compreensão dessa relação resgata a originalidade e a autonomia do sujeito e traz de volta a criança real, perdida na modernidade.

A prática levou-nos a considerar o alcance da teoria e a definir o método de investigação adotado. Com base nas considerações feitas, foi se dando a

tessitura do campo de pesquisa psicopedagógica e definindo-se a postura epistemológica e as estratégias de pensamento por nós adotadas. Formulamos algumas questões como balizas iniciais. Nosso objetivo é identificar, organizar, sistematizar, configurar e delimitar recortes teórico-metodológicos e criar instrumentos, produzindo diferentes interpretações, ou seja, formas de aproximação possível do fenômeno em questão:

Como sabemos o que sabemos?

Por quais caminhos produzimos conhecimento? O que é o conhecimento?

O que significa conhecer alguma coisa?

Como podemos representar o conteúdo de determinada matéria?

Que competências atuam como requisito para aprender um conteúdo?

O que é preciso aprender concretamente em determinadas áreas, como leitura e escrita, raciocínio matemático, história, geografia, normas ou valores etc.?

Como variáveis extracurriculares interferem nas aprendizagens escolares?

Que estratégias cognitivas são mais úteis para aprender determinados conteúdos?

Qual a natureza da relação entre professor e aluno? Como se pode avaliar essa relação?

Que influência exercem os diversos tipos de interação na aprendizagem?

Como já foi exposto, por uma questão de coerência com o campo epistemológico, adoto a interpretação como postura diante do objeto de investigação. A postura teórica diante do objeto já é uma forma de olhar para ele; já é parte do processo, do caminho que leva ao conhecimento (o pesquisador parte do pressuposto de que seu procedimento de aproximação do objeto carregará a marca de sua subjetividade). Como marca de sua subjetividade, parte a autora deste texto das percepções da Psicanálise

contemporânea e da Sociologia moderna, focalizando a subjetividade na cultura. Dessa forma, busca trabalhar em duas frentes: sobre o objeto de investigação, que sai da prisão conceitual e retorna à vida civil, ou seja, às suas múltiplas dependências culturais, e sobre os diferentes sistemas teóricos, que, dialogando, se relativizam. Intento aqui dar minha contribuição para a tarefa de a Psicopedagogia inventar-se como ciência, fora dos modelos atuais e, como nas palavras de Hermann acerca do projeto da Psicanálise, “de passagem, inovar o sentido de ser ciência”.



Capítulo 7

A graduação em Psicopedagogia: mais um passo na direção da maturidade científica

Entre os vários momentos especiais que pude desfrutar neste caminho em busca do espaço acadêmico da Psicopedagogia, tive o privilégio de proferir a aula inaugural do primeiro curso de graduação em Psicopedagogia do Brasil. Sem dúvida, senti-me profundamente honrada pelo convite e orgulhosa por

mais esse avanço na direção da maturidade científica, que só é possível quando se pode desfrutar dos recursos da estrutura universitária, com seus desdobramentos com os órgãos de fomento à pesquisa, tema este que já discutimos em outro capítulo deste livro. Ninguém melhor do que a professora Dra. Maria Beatriz Jacques Ramos, coordenadora do curso, para compartilhar conosco a história de criação desse curso, que é mais um grande marco na trajetória da Psicopedagogia brasileira. Agradeço à professora pela sua contribuição, que prontamente atendeu a meu pedido, oferecendo-me o relato que apresento a seguir, e a parabenizo pela qualidade do curso que inaugura a história da graduação em Psicopedagogia no Brasil. Reproduzo na íntegra o documento que a professora Dra. Maria Beatriz Jacques Ramos me enviou:

UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) oferece, desde 2002, o curso de bacharelado em Psicopedagogia, na Faculdade de Educação. Até essa data, o princípio de formação para atuação na área da Psicopedagogia seguia a tradição de Especialização.

Dra. Maria Beatriz Jacques Ramos

Professora da Faculdade de Educação – PUC/RS

Coordenadora do Curso de Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional – PUC/RS

Doutora em Psicologia – PUC/RS

Psicanalista – Membro Efetivo do Círculo Psicanalítico do Rio Grande do Sul

A experiência de duas décadas de implementação desta lógica mostra algumas dificuldades dessa formação, já que a maioria dos cursos de especialização em

Psicopedagogia oferece apenas a carga horária mínima requerida (360 horas-aula). Também alguns currículos mostram-se inadequados e a prática não oferece a experiência requerida à intervenção psicopedagógica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, no art. 43, § II, estabelece como finalidade da educação superior “*formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação do desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua*”. Este fato remete à formação profissional para a graduação, já que os cursos de pós-graduação, na modalidade de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, estão abertos a diplomados em cursos de graduação (art. 44, § III).

O reconhecimento legal da Psicopedagogia exige que sua formação ocorra em nível superior de graduação. Por essa razão, a oferta de curso de graduação é condição para o próprio reconhecimento legal da profissão.

Para os trâmites internos do projeto elaborado por um grupo de professores da Faculdade de Educação da PUC/RS e submetido ao Conselho Universitário, listamos os seguintes argumentos que justificavam a implantação do curso de bacharelado em Psicopedagogia Clínica e Institucional:

- O exercício profissional da Psicopedagogia é fato reconhecido por pediatras, neurologistas, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, hospitais, escolas, empresas, secretarias de educação etc.
- O curso de graduação cria a habilitação para o exercício de uma profissão que já existe de fato.
- Como exemplo do fato referido, citamos a Lei n.º 128/2000 do estado de São Paulo, que determina a implantação, em todos os

estabelecimentos de ensino, de assistência psicológica e psicopedagógica ao aprendiz e à instituição.

- No Manual de Classificação das áreas de formação e treinamento baseado na Classificação Internacional Eurostat/Unesco/OCDE e adotado no Brasil pelo INEP para as estatísticas de ensino superior, a Psicopedagogia recebe o código 142PO3, incluindo-se na subárea 142, Ciências da Educação, que integra a área 14, formação de professores e Ciências da Educação, que é parte da grande área 1 – Educação.
- O curso proposto pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FACED/PUC/RS) não mantém vínculo direto nem com a Psicologia, nem com a Pedagogia, porque possui saber próprio com reconhecimento internacional.
- A Psicopedagogia amplia as possibilidades de inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino.
- O curso de Psicopedagogia, da forma como é proposto, representa um exemplo de projeto interdisciplinar, já que envolve conhecimentos e saberes de pelo menos quatro áreas diferenciadas (Pedagogia, Psicologia, Medicina e Letras), integradas em um projeto coerente e racional.

É fundamental salientar que a Psicopedagogia é um campo de conhecimentos que transversaliza seus referenciais teóricos com outras áreas, como a Pedagogia, a Psicologia, a Antropologia, a Psicanálise, a Sociologia, a Medicina, a Linguística e a Ética. Analisa os contextos educacionais e os fatores socioculturais que incidem sobre a aprendizagem humana e sobre as dificuldades do *sujeito que não aprende*, ao longo de seu processo evolutivo e de permanência na escola. Realiza pesquisas e

estuda as questões relacionadas à aprendizagem e ao tratamento de seus problemas. Preocupa-se com as relações entre professor e aluno, com a forma como são ministrados os conteúdos escolares, com o desenvolvimento cognitivo/emocional da criança, do adolescente e do adulto, com a aquisição dos processos simbólicos, que permitem o acesso à leitura, à escrita e ao raciocínio lógico-matemático, para atuar de forma preventiva e terapêutica.

Ela trabalha com a complexidade do campo educacional, tendo como foco a prevenção e a orientação psicopedagógica aos profissionais da educação e da saúde, às famílias e aos sujeitos com problemas de aprendizagem. Neste novo século, o maior desafio para os educadores é mudar a forma de pensar e avaliar as propostas de ensino oferecidas no novo milênio, pois a complexidade só poderá ser apreendida na busca da unidade pela diferença, como propõe o curso de Psicopedagogia.

O projeto de graduação em Psicopedagogia nasceu com filiação na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, uma instituição de nível superior que se fortaleceu ao longo dos tempos por sua eficiência e seriedade na formação de profissionais de diferentes áreas para o mercado de trabalho do estado do Rio Grande do Sul e do Brasil.

A proposta dessa graduação é oferecer formação ampla e consistente a seus alunos, pertinente aos fundamentos da prática psicopedagógica, que possa subsidiar o trabalho com a realidade educacional brasileira, capacitando-os para intervir nas demandas do não aprender. Espera-se, também, que o curso possibilite a profissionalização mais consistente e ampla em nível acadêmico, para assegurar o reconhecimento social da Psicopedagogia nos campos educacional e da saúde, no que diz respeito aos problemas de aprendizagem e ao fracasso escolar.

O curso proposto pela FAGED não mantém vínculo direto com a Psicologia e com a Pedagogia, porque possui saber próprio com reconhecimento nacional e

internacional. Esse curso representa um exemplo de projeto interdisciplinar na universidade, pois envolve conhecimentos e saberes de pelo menos quatro áreas diferenciadas: Pedagogia, Psicologia, Medicina e Letras, integradas em um projeto coerente e consistente nas proposições teórico-práticas. Também é importante considerar que a FAGED dispõe de uma equipe de professores habilitados, com mestrado e doutorado e com pesquisas na área da Psicopedagogia.

PERFIL DOS EGRESSOS

O curso de graduação em Psicopedagogia está organizado de modo que se possa formar um profissional em condições de prevenir, diagnosticar e tratar questões inerentes aos problemas de aprendizagem. O psicopedagogo formado na PUC/RS tem o seguinte perfil:

- a) mantém-se atualizado quanto à pesquisa científica e à produção na área psicopedagógica;
- b) utiliza técnicas adequadas de investigação da realidade do sujeito com dificuldades de aprendizagem e da instituição em termos de ensino e aprendizagem;
- c) atua na área da aprendizagem em nível preventivo e terapêutico;
- d) reconhece, por meio de avaliação psicopedagógica, os casos que necessitam do atendimento de outros profissionais;
- e) encaminha a profissionais habilitados as situações que demandam atendimento qualificado do ponto de vista clínico e

psicológico;

- f) compreende o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, nas diversas etapas evolutivas, a partir de diferentes concepções teóricas;
- g) analisa as situações de ensino e aprendizagem, bem como os aspectos subjetivos e objetivos na construção do conhecimento, por meio de observações e intervenções psicopedagógicas;
- h) reconhece os elementos que interferem na aprendizagem, em âmbito institucional, com intervenção preventiva na comunidade, pais e professores;
- i) atua com grupos operativos em termos institucional e clínico, para a qualificação da aprendizagem;
- j) trabalha em equipe interdisciplinar e multidisciplinar, priorizando a prevenção e o tratamento dos problemas de aprendizagem;
- k) desenvolve atividades em escolas, hospitais, creches, comunidades, organizações não governamentais (ONGs), centros socioeducativos, núcleos e centros de atenção à criança e ao adolescente, ambulatórios, clínicas multidisciplinares, informando aos demais profissionais sobre a atuação psicopedagógica; realiza pesquisas científicas na área da Psicopedagogia;
- m) mostra responsabilidade e ética na emissão de laudos, pareceres, avaliações e uso de instrumentos psicopedagógicos, com o sigilo necessário à profissão; mantém-se atualizado com atividades propostas na área psicopedagógica, participando de congressos, seminários, jornadas e produções científicas;

- o) participa de atividades nas áreas da educação e da saúde que sejam afins com a Psicopedagogia;
- p) preserva a compreensão do ser humano quanto à sua diversidade cultural, buscando modos de intervenção adequados em torno das dificuldades escolares.

PRINCÍPIOS NORTEADORES

Para atender aos objetivos do curso de graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e da formação de psicopedagogos, são propostos princípios norteadores, os quais passamos a especificar:

1. O curso de Psicopedagogia promove a formação teórica e prática sustentada por referenciais em uma contínua relação com a reflexão-ação-reflexão sobre as modalidades e os problemas de aprendizagem.
2. A formação acadêmica tem um conjunto de disciplinas que dão sustentação à leitura e à análise da realidade social e educacional brasileira, a partir de diferentes abordagens.
3. O curso foi planejado com três eixos organizadores e um eixo integrador para favorecer as estratégias de investigação sobre o desenvolvimento psicossocial e a aprendizagem de crianças, adolescentes e adultos, bem como as possibilidades de atuação preventiva e terapêutica diante dos problemas de

aprendizagem. Esses eixos são estruturados da seguinte forma:

Eixo integrador: fundamentos práticos do atendimento clínico e institucional.

Eixos organizadores: desenvolvimento psicossocial e aprendizagem; bases teóricas e ação psicopedagógica preventiva e terapêutica; dimensões do conhecimento e das dificuldades de aprendizagem.

O conhecimento teórico das disciplinas dos eixos organizadores possibilita ações e reflexões sobre a realidade; portanto, sobre as atividades operacionais, tendo em vista o eixo integrador, este complementa a formação dos alunos nos campos psicopedagógico institucional e clínico. No âmbito prático, são enfatizadas metodologias para reflexão e intervenção psicopedagógica nas práticas institucionais. Como o curso prevê a formação psicopedagógica com uma visão multidisciplinar e interdisciplinar, os conhecimentos são articulados com áreas afins, como a Psicolinguística, a Psicanálise, o Sociointeracionismo, a Pedagogia, a Psicologia, entre outras.

Assim, pretende-se assegurar uma formação teórica e prática sólida para que o psicopedagogo possa atuar em diversos estratos sociais e privilegiar a questão ética, em todas as instâncias, de modo que esta seja um dos princípios norteadores básicos da ação humana. Além disso, considera-se como base teórica o referencial apresentado pelos “clássicos”, buscando novas releituras e metodologias para o entendimento da aprendizagem humana.

A organização curricular e a implantação desse curso promovem maior aproximação entre o acadêmico e o mercado de trabalho, tanto na área escolar quanto em comunidades, hospitais e centros de atendimento de sujeitos com problemas de aprendizagem, assegurando estágios supervisionados em

Psicopedagogia, com a duração de dois semestres, no campo clínico e/ou institucional.

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

O curso conta com um total de 174 créditos, 48 disciplinas, com uma carga horária de 2.610 horas, 210 horas de atividades complementares e 300 horas de estágios em campo, totalizando 3.120 horas de curso. As atividades complementares são de livre escolha dos alunos, podendo incluir monitorias, atividades de iniciação científica, participação em eventos e cursos, publicações, estágio não obrigatório, trabalho voluntário e ação social.

Neste curso, estão previstos relatórios de estágio supervisionado em Psicopedagogia I e II, com roteiros que seguem normas técnicas da ABNT, prazos e exigências, que cumprem a finalidade de avaliar a formação teórica e prática dos acadêmicos.



Capítulo 8

Campo epistemológico: primeiras incursões

“A ciência pós-moderna é uma ciência assumidamente analógica que conhece o que conhece pior através do que conhece melhor” (SANTOS, 1999, p. 44).

NOSSO PERCURSO: DA CONCEPÇÃO CLÍNICA À CONCEPÇÃO TEÓRICA

Como dissemos anteriormente, construímos ao longo desses anos novas formas de aproximação de nosso objeto de estudo. Aprendemos que, quando se trata de teoria, a soma das partes não compõe o todo. Logo, diante da diversidade de caminhos possíveis, tentar articular em um mesmo plano argumentos pertencentes a contextos teóricos diferentes, na expectativa de abarcar a totalidade do fenômeno, não funciona. Diante de minha crise epistemológica, a saída foi sendo delineada por meio da resignificação do conceito de leitura. Incrivelmente, eu, uma assídua leitora, que, segundo o folclore da família, logo troquei a mamadeira pelos livros, descobri no doutorado que, àquela altura de minha vida, estava aprendendo a ler. Para melhor compreensão dessa minha argumentação, sugiro a leitura do livro de Leny Magalhães Mrech *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. Diante da necessidade de romper com os paradigmas científicos vigentes, busquei autores como Morin, Herrmann, Santos. Essas e outras leituras me ajudaram a perceber que cada autor trabalha dentro de um recorte teórico-metodológico, o que implica diferentes formas de aproximação, ou seja, é o recorte que delimita e configura o objeto a ser estudado, bem como a maneira de estudá-lo. Assim, ler, mais do que interagir com o conteúdo abordado, é identificar os pressupostos implícitos e a coerência interna do texto. Um viés teórico-metodológico produz um texto fundamentado em pressupostos teóricos mutuamente exclusivos. Um exemplo bastante comum são os textos que apresentam desenvolvimentos teóricos que decorrem de visões de sujeito incompatíveis, como sujeito ativo e sujeito passivo. Para ilustrar de maneira

bem simples essa problemática, menciono um texto que propõe uma abordagem construtivista de ensino e aprendizagem e, lá pelas tantas, sugere intervenções reeducativas fundamentadas (sem que o autor se aperceba) na teoria comportamental. Uma vez feitas tais colocações, passemos ao referencial teórico por nós adotado. Entendemos que, para melhor explicitar o referencial teórico adotado, é conveniente que apresentemos o percurso lógico que nos conduziu às versões teóricas que orientaram as interpretações produzidas ao longo de nossas atuais reflexões. Desculpo-me com o leitor se, em certos momentos, o texto lhe parecer repetitivo. Talvez seja resultado de um momento obsessivo da consciência acadêmica que, na luta pelo reconhecimento da legitimidade científica da Psicopedagogia, esmera-se para que não restem possibilidades de contradição teórica. Depois deste parêntese, voltemos às reflexões.

A questão norteadora sempre girou em torno da clínica da dificuldade escolar, que a nós se apresentava como um sintoma individual. Por essa razão, a clínica se constituiu em nosso campo de investigação; logo, nosso ponto de partida foi a singularidade, o contexto individual. Contudo, após alguns anos de reflexão, acabamos por nos deparar com seu entorno cultural. Daí o título da tese de doutorado: *Fracasso escolar: um sintoma da contemporaneidade revelando a singularidade*.

A princípio, nossa preocupação era encontrar na literatura um conceito que contivesse a ideia de unidade, de singularidade e estrutura, que pudesse nomear o sujeito psíquico da forma como foi concebida em nossa prática. Bleger, no livro *Psicologia da conduta* (1984), nos mostra uma concepção de personalidade que vem ao encontro de nossa ideia. Nessa obra, o autor expõe que, depois de muitos anos de desenvolvimento, a Psicologia deu-se conta de que havia “esfumado o seu objeto de estudo: o ser humano” (p. 192). O autor continua na página seguinte:

O retorno ao concreto na Psicologia contemporânea trouxe-nos, entre outros paradoxos, a Psicologia da personalidade, que não significa outra coisa senão o reencontro da Psicologia com o ser humano, o qual havia desaparecido daquela pelo progressivo processo de um mal-entendido objetivismo científico.

Assim, com base em Bleger (1984), foi possível refletir sobre a relação entre a estrutura de personalidade e a formação do sintoma escolar, considerando a escola que o condiciona e significa, o grupo familiar que lhe dá sentido, sem, no entanto, sufocar a originalidade e a autonomia que permitem ao sujeito recortar-se, diferenciar-se.

Para Bleger (1984, p. 194),

a personalidade caracteriza-se por ser uma totalidade com uma organização de relativa estabilidade, unidade e integração. A personalidade implica o nível de integração mais evoluído e perfeito de todo o existente, de maneira tal que o grau de complexidade alcança nela seu ponto máximo, não só pelo aparecimento de características peculiares e únicas, como também porque resumem-se, ou confluem nela todos os níveis e categorias preexistentes na evolução (do ser humano).

Compartilhamos das ideias de Bleger (1984) sobre o reencontro da Psicologia com o ser humano e sobre sua concepção de personalidade. É importante destacar que a personalidade é dinâmica, está submetida a flutuações entre evolução e regressão e entre integração e dispersão. As mudanças ou as flutuações são muito variáveis em suas características e em seu grau, mas, em condições normais, conservam-se permanentemente a continuidade e a identidade. A dinâmica da personalidade coexiste com a persistência de sua continuidade de tal maneira que uma é condição da outra.

A noção de personalidade está relacionada à conduta do ser humano. Mesmo no senso comum, a palavra *personalidade* é usada para referir ao modo

particular de funcionar de uma pessoa diante da vida. No *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, o termo *personalidade* é definido como “caráter ou qualidade do que é pessoal. O que determina a individualidade de uma pessoa moral; o que a distingue de outra”.

Para Bleger (1984), a personalidade está dada pelo conjunto organizado de toda a conduta do ser humano. Segundo o autor, não há personalidade sem conduta, nem há conduta sem personalidade. A personalidade não está separada da conduta, uma vez que não há nenhuma manifestação do ser humano que não pertença à sua personalidade, o que inclui o aspecto intelectual.

Nesse sentido, a conduta e a personalidade têm um desenvolvimento no qual elas vão organizando-se progressivamente, respondendo a um processo dinâmico no qual podem modificar-se de maneira mais ou menos estável. Bleger (1984, p. 202) chama de aprendizagem “esse processo pelo qual a conduta modifica-se de maneira estável à raiz das experiências do sujeito”.

Para o autor, embora o conceito de aprendizagem esteja marcado por uma tradição intelectualista, esta constitui apenas uma parte da aprendizagem total que o ser humano permanentemente realiza. A esse respeito, diz Bleger (1984, p. 203):

A complexidade, a diversificação e a amplitude deste capítulo (que trata da aprendizagem) é crescente na Psicologia moderna e abarca não só a Psicologia, como também toda a Psicopatologia, que pode ser integralmente desenvolvida e estudada em função da aprendizagem, já que as neuroses, psicoses, caracteropatias e perversões são perturbações da aprendizagem; e o próprio processo terapêutico (psicoterapia) é também uma nova experiência de retificação e aprendizagem. As perspectivas desse enfoque são muito promissoras.

Bleger remete-nos à Psicopatologia quando relaciona personalidade, conduta e aprendizagem. Este raciocínio clínico levou-me às seguintes questões: a) De que forma a estrutura de personalidade interfere na escolha do sintoma “dificuldade de aprendizagem escolar”?; b) Como este sintoma vai atuar na personalidade?. Seguimos a direção apontada por Bleger e fomos buscar na Psicopatologia os fundamentos para a compreensão do fenômeno em questão.

Retomamos o conceito de personalidade compreendido em seu aspecto estrutural e de conteúdo. Como aspecto estrutural, entendemos o conjunto das relações que organizam e unem entre si as diferentes condutas e disposições do indivíduo. É a organização global que dá consistência e unidade à conduta. Por outro lado, os conteúdos da estrutura da personalidade são decorrência das vivências concretas do sujeito em seu meio sociocultural. (BLEGER, 1984).

Portanto, só é possível compreender a personalidade em uma relação indissociada de estrutura e conteúdo.

Ao tratarem da questão da personalidade, Bock e colaboradores (1989, p. 100) a definem como o

modo relativamente constante e peculiar de perceber, pensar, sentir e agir do indivíduo, incluindo habilidades, atitudes, crenças, emoções, desejos, o modo de comportar-se e, inclusive, os aspectos físicos do indivíduo. A definição de personalidade engloba também o modo como todos esses aspectos se integram e se organizam, conferindo peculiaridade e singularidade ao indivíduo.

Para o estudo e a compreensão da relação entre estrutura de personalidade e formação do sintoma, recorreremos à Psicopatologia Psicanalítica e adotamos como ponto de partida a concepção de personalidade como pluralidade de níveis organizacionais complexamente articulados entre si, em uma relação especial com o meio ambiente significativo, segundo a qual se constrói e

constrói seu modo de aprender. Adotamos as perspectivas de Bleger (1984) e Bergeret (1998) para nossas formulações teóricas sobre a questão da estrutura de personalidade.

Quanto à questão da aprendizagem, verificamos pela revisão da literatura que as diversas teorias que dela tratam fazem-no de forma parcial, seguindo a tendência da própria ciência. Corroboramos a afirmação de Bock e colaboradores (1989, p. 88), quando dizem:

Encontramos um número bastante grande de teorias da aprendizagem. Estas teorias poderiam ser genericamente reunidas em duas categorias: as teorias do condicionamento e as teorias cognitivistas.

No primeiro grupo, estão as teorias que definem a aprendizagem pelas suas consequências comportamentais e enfatizam as condições ambientais como forças propulsoras da aprendizagem. A aprendizagem é a conexão entre o estímulo e a resposta. Completada a aprendizagem, estímulo e resposta estão de tal modo unidos, que o aparecimento do estímulo evoca a resposta.

No segundo grupo estão as teorias que definem a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo e que tem consequências no plano da organização interna do conhecimento (organização cognitiva).

Mas, nas últimas décadas, temos nos deparado com pesquisas em educação que, na tentativa de maior compreensão sobre o aprender, procuram integrar os fundamentos da Psicologia Genética com os aspectos da afetividade humana. Essas articulações de áreas de conhecimento, como diz Mokrejs (1999, p. 104),

são estudos que discutem e esclarecem as controvérsias em torno da epistemologia da cognição e da afetividade, bem como apontam para as relações inconscientes

presentes na evolução do pensamento e estabelecem paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o afetivo.

Dessa forma, constatamos que as aproximações teóricas acerca do aprender têm se dado pelo olhar que contempla ora aspectos comportamentais, ora aspectos intelectuais. Mais recentemente, por meio de tentativa de integração dos aspectos cognitivos e afetivos, alguns teóricos têm procurado ampliar a nossa compreensão sobre o processo de aprendizagem.

Cabe lembrar ainda que a aprendizagem escolar acontece em um período em que a maturação do sistema nervoso tem grande importância no desenvolvimento de competências e habilidades do ser humano, implicando a cada aquisição de uma nova função mental um ajustamento de toda a personalidade às novas formas de organização das estruturas nervosas superiores. Conforme diz Antunha (1998, p. 97),

é preciso lembrar que o cérebro da criança está em desenvolvimento, seus processos maturacionais, ainda que programados geneticamente, como em todas as espécies, têm características próprias ligadas à maior complexidade de seu sistema nervoso, o que possibilita grande diferenciação e especificidade de funções. No longo processo de maturação, a aprendizagem ocorre paralelamente e ambos os fenômenos passam a ser reciprocamente complementares.

A relevância desse aspecto reside no fato de, em geral, o sintoma em questão estruturar-se na fase apontada por Antunha como de grande importância no processo de maturação biológica, de forma que seus efeitos na vida da criança podem ser irreversíveis.

Em síntese, partimos de concepções da Psicopatologia Psicanalítica para compreender o sintoma em sua singularidade. Fomos a Bleger (1984) e Bergeret (1998) e prosseguimos fundamentados em Freud e Winnicott. Freud

também nos forneceu as bases para pensar o sintoma em seu aspecto cultural. Freud (1980, v. 21) atribui o mal-estar na civilização a um aspecto da psique coletiva, o superego cultural. Suas exigências exorbitantes de renúncia instintiva nem sempre são recompensadas, o que indisporia o sujeito contra a civilização. “Outro ponto de concordância entre o superego cultural e o individual é que o primeiro, tal qual o último, estabelece exigências ideais estritas” (FREUD, 1980, v. 21, p. 166).

Herrmann (1994, p. 308) retoma o texto de Freud e ressalta a relevância da ideia de psique ou inconsciente coletivo. Sugere que, além da função restritiva e normativa enfatizada por Freud, a psique coletiva tem uma dimensão produtiva; além de proibir certas coisas, obriga a outras.

Seguindo, então, a trilha da dimensão cultural, fomos buscar no campo filosófico tradicional os pensamentos que fundamentaram a ética no campo da educação ocidental. Todavia, o que se procurou e pensou na educação até hoje foi delineado com base na Filosofia, que pensou o “ser” e a “natureza humana”.

Assim, o percurso das ideias impôs-nos a abordagem metodológica. Teríamos de escolher entre a aproximação psicológica ao psiquismo individual e a sociológica às leis, ditas objetivas, do universo social? Segundo o paradigma pós-moderno, não. Souza Santos (1999, p. 48) afirma que no paradigma emergente o conhecimento é total e local:

A ciência do paradigma emergente, sendo assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizadas fora do seu contexto de origem. (...) O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade.

Assim, chegamos ao método de produção de conhecimento desejado, “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 1999, p. 53).

Adotamos inicialmente como estratégia de pesquisa o método clínico. Segundo Bleger (1984, p. 168),

no método clínico, procede-se a um estudo detalhado e profundo, baseado na observação direta e na *anamnese*, com um enfoque global e unitário. O método clínico tem sempre objetivos práticos e se caracteriza, além disso, por um contato direto e pessoal do investigador com a pessoa estudada, contato que pode se estender aos membros principais de seu meio.

Não é novidade que a ocorrência da dificuldade de aprendizagem escolar é bastante grande. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a depressão é a problemática da saúde que se apresenta com maior frequência, responsável pelo maior número de afastamentos do trabalho. A depressão está para o mundo adulto assim como a dificuldade de aprendizagem escolar está para a criança e o adolescente. Diante desse sintoma tão mobilizador, optamos por investigá-lo como um fenômeno particular, mas sintomático do mundo em que vivemos e, ao interpretar esse sintoma, expor as entranhas psíquicas do real que o determina.

Segundo Bleger (1984, p. 169), “a psicologia clínica é sempre o campo e o método mais direto e apropriado de acesso à conduta dos seres humanos e à sua personalidade”. Diz ainda Bleger (1984, p. 25) que trabalhar em Psicologia com o conceito de conduta é uma espécie de retorno aos “próprios fatos” e que ater-se aos fatos, tal qual se dão e como existem, permite confrontação de observações, verificação de teorias e compreensão unitária de contribuições em distintos contextos ou enquadramentos teóricos: “Nosso estudo da conduta se faz em função da personalidade e do inseparável contexto social, do qual o ser

humano é sempre integrante; estudamos a conduta em qualidade de processo e não como ‘coisa’, quer dizer, dinamicamente.”

Nossas formulações teóricas estão sempre ilustradas com material clínico de casos que nos chegam com a queixa de problemas de aprendizagem escolar. Estes casos constituem-se na base concreta de nossas formulações teóricas. Interpretar os casos significa instrumentalizar o recorte teórico-metodológico que configura versões teóricas que vão compondo o campo epistemológico da Psicopedagogia.

Essas versões sustentam-se sobre o paradigma emergente que se funda na superação de distinções dicotômicas, como sujeito/objeto, psique/mundo, individual/coletivo e outras. São perspectivas de análise que pertencem a níveis epistemológicos diferentes, que se articulam segundo recortes de mundo heterogêneos e que requerem mediadores de ordens diversas. São, portanto, diferentes perspectivas de análise de um fenômeno humano – o sintoma escolar.

Assim, nossa proposta metodológica consiste em possibilidades interpretativas, que se recusam ser verdades absolutas sobre o fenômeno em questão. A verdade é sempre relativa ao arcabouço conceitual com o qual o observador se aproxima do fenômeno em estudo. O critério para a avaliação das interpretações é sua utilidade, de forma que uma interpretação pode ser “melhor que outra” por ser mais útil e não por ser mais verdadeira.

Minerbo (2000, p. 31), citando Rosenau (1992), afirma que, embora a autora reconheça que o termo *metodologia* remeta-se ao campo epistemológico moderno, ela utiliza-o referindo-se ao processo e ao caminho que leva ao conhecimento. É nesse sentido que o termo *metodologia* comparece em nossa perspectiva teórica.

Da mesma forma, a autora sintetiza os principais aspectos do debate que ocupa a cena acadêmica contemporânea sobre os fundamentos epistemológicos pós-modernos: nega-se a dicotomia sujeito/objeto, em uma postura crítica com relação à autonomia do “dado de realidade” e do “fato” com relação ao observador. Não há leitura da realidade fora de uma matriz de apreensão subjetiva. Essa matriz é constituída por categorias relativas à linguagem em sentido amplo:

Só aquilo que tem registro linguístico, que pode ser nomeado, ganha direito da cidadania, tornando-se um “dado de realidade”. Assim, a apreensão da realidade é sempre mediada por uma matriz subjetiva, isto é, que pertence ao sujeito e às categorias mentais disponíveis para ele. Não há o fato em si, passível de diversas leituras: o que há são apenas as leituras, as versões, as interpretações acerca de um fato; a ontologia não pode ser conhecida.

Redefine-se a verdade como dependente de convenções linguísticas; neste sentido ela será sempre uma verdade local, pessoal ou comunitária, ou seja, relativa. Verdades conflitantes não são um problema, já que cada uma pode ser verdadeira em determinado universo.

Nega-se a possibilidade de produção de um conhecimento universal ou de uma teoria totalizante sobre um objeto, sobre um fenômeno ou um fato qualquer. O conhecimento é sempre parcial, uma vez que é produzido a partir de um recorte, isto é, a partir de determinada matriz de apreensão. Cada matriz de apreensão permite uma versão, uma interpretação parcial.

Recusa-se sistematicamente um pensamento logocêntrico que se apoia sobre oposições binárias (verdade/mentira, essência/aparência, bom/mau), principalmente quando tendem a privilegiar o primeiro termo da oposição. Esta postura epistemológica impugna uma atitude valorativa e portanto uma hierarquia entre

boas e más teorias, versões ou interpretações. Todas as interpretações são relevantes; dependendo do contexto, uma será mais útil do que outra. Recusa-se uma visão dos “fatos” em termos de começo e fim, de antes e depois, de causa e efeito. Em lugar dessa maneira de pensar tipicamente moderna, pensa-se em termos de redes de determinação, de intertextualidade, em que um evento relaciona-se sempre com vários outros sem que possa isolar uma causa única (MINERBO, 2000, p. 30-31).

Segundo Santos (1999), o conhecimento pós-moderno é um conhecimento sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. É, portanto, não metódico; constitui-se com base em uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste em cada língua que pergunta. Em uma fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. A transgressão metodológica repercute nos estilos e nos gêneros literários que presidem a escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo, é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica.

É justamente esta inspiração pós-moderna que se faz presente no estilo deste texto.



Considerações finais



O escopo do presente ensaio é contribuir para uma melhor compreensão da Psicopedagogia no Brasil, em uma abordagem, como foi visto, baseada na prática docente e clínica. É claro que a prática, normalmente, implica o manejo de teoria, seja como respaldo para iluminar caminhos que se vão abrindo ou alargando na medida em que andamos, seja como registros dessa nossa prática. Assim, pois, espero que estas reflexões agreguem algum elemento para enriquecer o *corpus* teórico psicopedagógico.

A rigor, vale observar neste trabalho que não procurei fazer do discurso nenhuma espécie de laboratório teórico, por assim dizer, mas aplicar as teorias em que me apoiei, bem como aquelas extraídas de minhas reflexões, no que elas têm servido enquanto informações básicas. Pois bem, alinhavando a teoria

à prática, procurei mostrar os pontos em que a Psicopedagogia se apresenta, se assim podemos nos expressar, de forma esquiva, escapando ao crivo estreito dos rótulos, da nomenclatura dos saberes modernos, das racionalizações que amiúde a tomam como um saber científico qualquer, desconsiderando a sua hibridez intrínseca, enfim, a sua natureza interseccional, dependente, relativa, a tangenciar outros campos teóricos e outras práticas.

Pelo percurso escolhido, intentei refletir de maneira que abrangesse desde a definição do termo, ou seja, conhecer primeiro o termo-nome com que eu iria operar, até a formação profissional, sem antes deixar de passar pela história ou pela trajetória da Psicopedagogia, apresentando então dados elementares ao demarcar esse transcurso, o qual, como reflete o próprio título do presente estudo, é encarado sempre em sua visão enquanto realidade brasileira.

Esse trajeto remeteu, frequentemente, à prática, posto que, como já foi observado, esta tem se constituído exatamente no laboratório ou no campo de provas da teoria psicopedagógica.

A indefinição do termo *Psicopedagogia*, pensada no início deste livro e referida em outras passagens, pode ser verificada na grande variedade de respostas obtidas a partir da seguinte questão: O que é Psicopedagogia?. Ora, conforme procurei deixar expresso no primeiro capítulo, não temos respostas prontas e únicas para esta questão, devido tanto à hibridez do termo quanto à natureza interdisciplinar da Psicopedagogia. É nossa preocupação justamente não acreditar nesse saber como em algo único e acabado. É precisamente essa dúvida, essa inquietação, o que nos move no sentido de um crescimento sempre maior, já que estamos tratando de um saber aberto, sempre em um devir, que se constitui a partir da sua eficiência em prática, isto é, a própria realidade e o inesperado que lhe são peculiares.

Dentro daquilo a que nos propomos aqui, as aproximações da Psicopedagogia no Brasil, em uma visão fundada na prática, assinalam uma recente área do conhecimento que, recorrendo a aspectos específicos da Psicologia, da Psicanálise, da Pedagogia, da Filosofia, da Linguística e da Neurologia, permite uma apreensão mais eficaz do processo de aprendizagem. Uma apreensão que possibilita ao profissional identificar elementos facilitadores e comprometedores desse processo. A tessitura desse corpo teórico, no entanto, se dá na Psicopedagogia enquanto uma área de aplicação. Aliás, antes mesmo de se compor como uma área de estudos, a Psicopedagogia já se efetivava na prática, visto ficar evidente, conforme foi demonstrado, que o saber psicopedagógico nasceu exatamente da ineficácia de outros saberes diante dos problemas de aprendizagem – a Psicologia, a Pedagogia etc.

Essa afirmação nos auxilia a compreender como e por que se foi recorrendo, na constituição do campo teórico-prático psicopedagógico, a esses outros corpos de conhecimentos, diversas vezes aqui referidos. Afinal, é o problema de aprendizagem que mobiliza a Psicopedagogia. Logo, reconhecer os entraves desse processo de aprendizagem é de fundamental importância, já que aí se teriam elementos de identidade da problemática para orientar a forma de tratá-la. Tal reconhecimento requer uma compreensão do ser humano possível somente a partir do saber advindo da articulação desses diversos conhecimentos. Visto que a aprendizagem é vincular, encerra uma relação do sujeito que aprende com o sujeito que ensina e o conteúdo a ser aprendido, tem uma fonte somática em significações inconscientes e é transversalizada pelo desejo.

Enveredei-me em esboçar um pequeno mapa histórico da Psicopedagogia no Brasil e na Argentina, por um motivo muito simples: primeiro, pela carência de um estudo no gênero – neste caso, a Psicopedagogia no Brasil – e, em segundo lugar, porque a Argentina é reconhecida como o país pioneiro em termos

psicopedagógicos no Cone Sul. A esse propósito, vale repetir com Sérgio A. da Silva Leite:

A proposta da Psicopedagogia veio da Argentina. Como nas primeiras décadas os psicólogos argentinos não tinham permissão de clinicar, a educação surgiu para eles como uma área efetiva de trabalho. Esta dedicação, quase exclusiva, os levou a produzir toda uma metodologia sobre a chamada dificuldade de aprendizagem, dando origem à atual Psicopedagogia. (1992, p. 3)

Houve uma transferência desses valores argentinos para o Brasil, por meio de estudantes ou professores pós-graduandos que acabaram estabelecendo-se aqui, de profissionais que aqui se fixaram nos anos 1970 e 1980, de especialistas que migraram para o nosso País acossados pelo regime militar argentino e pela repressão ideológica desencadeada, ou ainda graças àqueles professores, como Quirós, que puderam proferir conferências e difundir seus trabalhos pioneiros baseados na própria prática.

Nesse sentido, as dificuldades encontradas por esses profissionais argentinos, evidenciadas em seus *approaches* fundados tanto na prática quanto na teoria, conforme vimos, denotam realmente o intrincado trajeto da Psicopedagogia enquanto saber, enquanto disciplina aplicada. No caso do Brasil, onde essa profissão é apenas parcialmente dotada do instrumental psicológico, sem as prerrogativas da Psicologia, como, por exemplo, entre outras, não dispor de recursos diagnósticos suficientes, a situação certamente é bem mais complicada. Conforme lembra Regina Maluf, o psicólogo escolar titulado por um curso superior goza de mais prerrogativas em relação aos outros profissionais que atuam na zona de interseção entre a Psicologia e a Educação, pois, aos psicólogos, é facultado fazer diagnósticos psicológicos, aplicar testes psicométricos, oferecer atendimento clínico a alunos com problemas escolares (1991, p. 13). Isso quer dizer que tal dependência se justifica, se explica,

conforme vimos, entre outros casos, no uso ou não de determinados testes, sendo os mais expressivos destes, apresentados no presente trabalho, sacados à experiência argentina. Concluo – de minhas reflexões e análises aqui levadas a cabo – que, nesse aspecto, os psicopedagogos argentinos estão, indubitavelmente, mais bem aparelhados no sentido da posse do instrumental operacional de investigação para a administração do tratamento dos sujeitos de estudo: refiro-me aos testes que aos argentinos todos são permitidos. Em suma, a Psicopedagogia, apenas para citá-la sob este ângulo, está mais evoluída na Argentina do que no Brasil.

De tudo isso, vemos que não há licitação respectivamente ao acesso, por parte do profissional brasileiro, a esses instrumentos de avaliação diagnóstica como de uso corrente entre os argentinos. Sim, vale repetir esta constatação crítica, principalmente em função da defasagem existente, no Brasil, entre a legislação e a realidade. Este caso nos remeteu à seguinte pergunta: a formação psicopedagógica, da forma como ocorre no Brasil, habilita os profissionais a usarem esses testes utilizados pelos psicopedagogos argentinos? De fato, pudemos observar, neste meu estudo, que as condições de formação em nosso País não favorecem uma prática consistente, tampouco são favoráveis ao adequado manejo do instrumental de avaliação diagnóstica utilizado pelos psicólogos brasileiros.

Essas dificuldades acerca da prática, que estão relacionadas com a questão da formação no Brasil, procurei elucidar que, embora muitas vezes o termo *Psicopedagogia* seja visto na literatura como sinônimo de Psicologia Educacional e Psicologia Escolar, estamos abordando aqui, efetivamente, uma Psicopedagogia aplicada, que apresenta a sua especificidade e as condições de formação próprias e, portanto, não pode ser concebida como sinônimo dessas duas outras. A Psicopedagogia está para a Psicologia Experimental e a Pedagogia, assim como a Bioquímica está para a Biologia e a Química – já é,

como se diz, outro departamento, pois transita por outros campos, interdisciplinarmente, na medida em que se compõe de um campo próprio. Pois bem, eu poderia afirmar que, embora guarde tal filiação, a Psicopedagogia busca a sua emancipação, na medida em que investe na elaboração de um instrumental próprio e se reforça por meio do estabelecimento de uma legislação mais precisa e que lhe garanta o seu exercício de forma mais plena e confiável – e mais confiante.

Retornemos à questão da Psicopedagogia enquanto sinônimo de Psicologia Educacional e Psicologia Escolar. Este é um aspecto muito importante, pois nos esclarece que não há coincidência na história da Psicopedagogia entre essas duas áreas tampouco nas condições da sua formação. Conforme já foi mencionado na introdução do presente estudo, de acordo com a professora Regina Maluf (1991, p. 4), “há entre essas áreas uma unidade, embora não propriamente uma mesma identidade”. Ainda de acordo com essa professora, “do ponto de vista da atuação profissional, o psicólogo educacional, o psicólogo escolar e o psicopedagogo desempenham papéis semelhantes”, não iguais. Vimos, em nossas reflexões no transcorrer deste texto, que a Psicopedagogia vem reivindicando a cada dia o seu território, guardando particularidades, buscando a sua identidade, encorpando-se, quer no sentido teórico, quer no sentido prático, procurando instaurar-se na práxis de forma autônoma. A Psicopedagogia, enfim, quer ser singular, brotada em um campo plural. A formação dos que atuam dentro dessa abordagem reserva também as suas particularidades, e isso procuramos demonstrar quando discorrermos sobre a formação do psicopedagogo no Brasil com base na análise de dois cursos de especialização, adotados em instituições de ensino superior que preferimos manter no anonimato.

A formação em nível de especialização de profissionais graduados em Pedagogia, Psicologia e áreas afins permite ao profissional “maior sensibilidade

à complexidade dos problemas educacionais, possibilitando-lhe enxergá-los em seu contexto social e institucional mais amplo” (MALUF, 1991, p. 14); porém, vimos que essa formação não garante uma prática eficiente. Podemos dizer, ainda, que a maioria dos cursos de Psicopedagogia, do modo como se estruturam hoje no Brasil, não se harmoniza com as ideias que circulam no momento enquanto fundamentos de Psicopedagogia, ou seja, uma prática que observa a importância do afetivo, com todos os seus desdobramentos, no processo de aprendizagem. Baseada em minha experiência docente e como coordenadora de cursos, além de tudo aquilo que a minha prática clínica me faz ver no âmbito do afetivo, fica-me a convicção de que os currículos dos dois cursos aqui examinados não reservam à afetividade o lugar coerente que lhe é atribuído nas considerações teóricas à medida que se está lidando com o sujeito da aprendizagem.

Muito embora nas suas elaborações teóricas a respeito do processo de aprendizagem em toda a sua complexidade a Psicopedagogia leve em conta os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que, nesse processo, estão implícitos, podemos perceber, no entanto, o destaque da afetividade nessas elaborações. Ocorre porém que, na prática, ainda que o profissional saiba da importância dos aspectos afetivos na relação do sujeito com o objeto do conhecimento, com o professor, com a escola, com o profissional, enfim, com o mundo, não lhe foi proporcionada, via de regra, uma formação que o instrumentalize a lidar com essa afetividade.

A complexidade do papel do psicopedagogo, na sua atuação preventiva tanto quanto na sua atuação clínica, é a importância das condições pessoal e de formação nesse papel. Conduzir o trabalho psicopedagógico de forma que a afetividade seja um elemento facilitador, e não um obstáculo, é tarefa extremamente árdua. Ressaltamos, ainda, nesses capítulos, que uma prática consistente e coerente com a abordagem psicopedagógica solicita não apenas

um bom manejo de técnicas de intervenção, mas, também, fundamentalmente, um bom manejo dos afetos. A abordagem do tratamento psicopedagógico põe à prova o reconhecimento pelo profissional do seu campo de atuação e suscita questões da técnica e da ética. É justamente ao tratar da prática que se nos impõe os tênues limites entre a intervenção psicopedagógica e outras formas de tratamento, mais especificamente as psicoterapias de criança. Tênuos, porém importantes. São limites cuja inobservância significa desrespeito à ética.

A ilustração de uma técnica – o jogo como elemento da intervenção – por meio da apresentação de casos intentou mostrar por intermédio da linguagem da prática o quão são semelhantes e ao mesmo tempo diferentes essas formas de tratamento. Ao profissional menos preparado, tanto psicólogo como psicopedagogo, tais diferenças são imperceptíveis. Isto ocorre porque, amiúde, um ou outro não tem claro qual o lugar da sua intervenção. Muitas vezes, pude observar psicólogos confusos diante da constatação de que o jogo é uma estratégia de intervenção psicopedagógica, pois é também por meio dele que muitas formas de psicoterapia se desenvolvem. No entanto, é por intermédio do jogo, também, que a professora na pré-escola ensina os seus alunos, ou seja, a diferença não reside efetivamente nos instrumentos, mas sim nos fins, isto é, no compromisso do profissional com aquele que contrata os seus serviços, o que no limite acaba por coincidir, se, em uma visão bastante otimista, entendermos que os profissionais – sejam psicólogos, psicopedagogos ou psicanalistas – estão interessados no bem-estar do sujeito, qualquer que seja a direção do desejo.

Para finalizar, poderíamos observar que, na medida em que avançamos na produção científica do nosso campo teórico, o sujeito da Psicopedagogia tem assumido contornos mais específicos. Não se trata do sujeito epistêmico de Piaget, do sujeito do inconsciente de Freud, do sujeito cindido de Lacan e outros, porém estamos tratando de resgatar um sujeito total: não a soma, mas

sim a articulação desses sujeitos ou fragmentos, em um novo desenho mais coerente com o pensamento científico atual.

Referências

- ABRAM, J. **A linguagem de Winnicott**: dicionário das palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- ADORNO, T. W. **Mínima moralia**. São Paulo: Ática, 1992.
- ADORNO, T. W. **Terminología filosófica II**. Madrid: Taurus, 1987.
- AGENO, R. Clínica grupal en educación. **Aprendizaje Hoy**, 23/24, p. 19-25, 1992.
- AJURIAGUERRA, J. et al. **A dislexia em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- ALLIENDE, F; CONDEMARÍN, M. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANASTASI, A. **La elección terapéutica em psiquiatria infantil**. Barcelona: Toray Masson, 1970.
- ANASTASI, A. **Testes psicológicos**. 2 ed. São Paulo: EPU, 1977.
- ANTUNHA, E. L. G. Avaliação neuropsicológica da infância (0 a 6 anos). In: BOSSA, N. A. et al. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOSSA, N. A. et al. Avaliação neuropsicológica dos sete aos onze anos. In: BOSSA, N. A. et al. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ANZIEU, D. O. **Eu pele**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional na relação professor-aluno. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

AQUINO, J. G. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ARAGÃO, L. T.; CALLIGARIS, C.; COSTA, J. F.; SOUZA, O. **Clínica do social**: ensaios. São Paulo: Escuta, 1991.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARZENO, M. Acerca del lugar de operación de la práctica psicopedagógica. In: **Temas de pedagogias**, anuário, Buenos Aires, 1984.

ARZENO, M. Aportes de la clínica psicopedagógica a la comprensión de los procesos de aprendizaje. **Escritos de la Infancia**, 6, p. 115-124, 1995.

BAETA, A. M. B. O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino do 1º grau no Brasil (1971-1981). In: *Ideias*. Brasília, 1-6, maio, 1982.

BAETA, A. M. B. Fracasso escolar: mito e realidade. **Ideias, Fundação, Desenvolvimento da Educação**, São Paulo: FDE, no 1, 1988.

BARALDI, C. **Aprender a aventura de suportar o equívoco**. Petrópolis: Vozes, 1994.

BARONE, L. M. C. Considerações a respeito do estabelecimento da ética do psicopedagogo. In: SCOZ et al. **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artmed, 1987.

BARONE, L. M. C. Raiman. Uma possibilidade de revelação do sentido inconsciente dos distúrbios de aprendizagem. In: SCOZ et al. **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artmed, 1992.

BARONE, L. M. C. **De ler o desejo ao desejo de ler**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988. BASBAUM, L. **Sociologia do materialismo**. 3. ed. São Paulo: Símbolo, 1978. BAULEO, A. **Notas de psicologia e psiquiatria social**. São Paulo: Escuta, 1988.

BECKER, F. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BELLAK, L.; BELLAK, S. S. **CAT**: teste de apercepção infantil. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral 1**. Campinas: Pontes, 1988. Da subjetividade na linguagem.

BERCHERIE, P. **Histoire et structure du savoir psychiatrique**: les fondements de la clinique 1. Paris: Editions Universitaires, 1991.

BERGERET, J. **A personalidade normal e patológica**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BERLINCK, M. L. T. **Psicopatologia fundamental**. São Paulo: Escuta, 2000.

BETTS, J. A. **Missão impossível?**: Sexo, educação e ficção científica. In: CALLIGARIS, C. et al. **Educar-se uma criança?** Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1994.

BIRMAN, J. **Psicanálise, ciência e cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

BIRMAN, J. A psicopatologia na pós-modernidade: as alquimias no mal-estar da atualidade. **Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental**, v. 2, n. 1, mar., 1999.

BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BLEGER, J. **Psicologia da conduta**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

BLEICHMAR, H. **Introdução ao estudo das perversões**: teoria do Édipo em Freud e Lacan. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1984.

BOCK, A. M. et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

BORGES, A. L. O ato de aprender: algumas contribuições da Psicanálise freudiana. In: SCOZ et al. **Psicopedagogia**: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artmed, 1992.

BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Bossa, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem**: O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

- Bossa, Nadia A. *Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico* Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- Bossa, Nadia A. **Bateria de atividades e protocolos de intervenção psicopedagógica**. 1. ed. São Paulo, SP: [s.n.], 2017
- Bossa, Nadia A. **Bateria de testes para diagnóstico psicopedagógico**. 1. ed. São Paulo, SP: [s.n.], 2017.
- Bossa, Nadia A. **Formulários, entrevistas e escalas para a atividade de diagnóstico do psicopedagogo**. 1. ed. São Paulo, SP: [s.n.], 2017.
- BOSSA, N. A.; MONTTI, C. A. Pontos de encontro e desencontro na prática psicopedagógica: Argentina e Brasil. In: **Revista Psicopedagógica**, n. 22. São Paulo, 1991.
- BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. B. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. B. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. B. **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRANDÃO, Z. et al. **Evasão e repetência no 1º grau no Brasil: a escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BUTELMAN, I. **Psicopedagía institucional**. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- CABAS, A. G. **Curso e discurso da obra de Jacques Lacan**. São Paulo: Moraes, 1982.
- CALLIGARIS, C. **Hello Brasil**. 3. ed. São Paulo: Escuta, 1992.
- CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D.; SCHILEMANN, A. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1987.
- CARVALHO, J. S. F. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. (org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- CASTORINA, J. *Obstáculos epistemológicos en la constitución de la disciplina psicopedagógica*. In: CASTORINA, J.; AISEMBERG, B.; URE, C. D.; PALAU, G.; COLINVAUX, C. **Problemas en**

psicología genética. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1989.

CASTORINA, J. El aprendizaje en la perspectiva interdisciplinaria. **Temas de Psicopedagogía**, 4, p. 15-18, 1990.

CASTRO, A. D. Educação e epistemologia genética. In: CISTO, F. (Org.) **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CAVICCHIA, D. C. Psicopedagogia na instituição educativa: a creche e a pré-escola. In: CISTO, F. et al. (Org.) **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, (5):24-40, jan. 1980.

CHAUÍ, M. S. **Convite à filosofia.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1996.

CLAPARÈDE, E. **A escola sob medida.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CLASTRES, G. A criança no adulto. In: MILLER, J. (Org.). **A criança no discurso analítico.** Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

COLL, C. **Conocimiento psicológico y practica educativa:** introducción a las relaciones entre psicología y educación. Barcelona: Barganova, 1989.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIUS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.

COLLARES, C. A. L. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar.** Série ideias, n. 6. São Paulo: FNDE, p. 24-28.

CONDEMARIN, M. La deslexia: un pretexto para avanzar en el estudio del lenguaje. **Boletim.** Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo, 4(7): 5-22, 1985.

CONDEMARIN, M. et al. **Maturidade escolar.** Rio de Janeiro: Ene Livros, 1986.

CORDIÉ, A. **Os atrasos não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORMAN, L. **El test del dibujo de la família em la práctica médico-pedagógica.** Buenos Aires: Kapelusz, 1967.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

CYPEL, S. Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos do aprendizado escolar. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo: Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), 1986.

DABAS, E. Teoría y técnica en psicopedagogía: el abordaje clínico a través de la creación de un espacio de juego entre el psicopedagogo y el niño. **Apredizaje Hoy**, 14, p. 19-29, 1986.

DECROLY, O. **Problemas de psicología y de pedagogía**. Madrid: Francisco Beltrán, 1929.

DELDIME, R.; DEMOULIN, R. **Introdução à Psicopedagogia**. São Paulo: EPU Edusp, 1977.

DELORS, J. In: UNESCO. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC, 1998.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. DESCARTES, R. **Descartes II**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Coleção Os Pensadores.) DOLLE, J. M. **Para além de Freud e Piaget**: referenciais para novas perspectivas em psicologia. Petrópolis: Vozes, 1993.

DOLLE, J. M. **Essas crianças não aprendem**: diagnóstico e terapias cognitivas. Petrópolis: Vozes, 1995.

DOMINGUES, W. M. O caráter interdisciplinar na Psicopedagogia. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, ano 5, n. 11, agosto de 1986.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DORNELES, B. V. **Mecanismos seletivos de escola pública**: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre. Dissertação de mestrado em Educação. Porto Alegre: Faculdade de Educação UFRGS, 1986.

DORNELES, B. V. Uma breve discussão sobre o normal e o patológico no processo de aprendizagem. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, ano 9, n. 20, dezembro de 1990.

DUARTE, A. L. et al. Contribuição ao estudo da assembleia geral como instrumento terapêutico. **Revista de Psiquiatria**, 5(3): 186-193, set./dez., 1993.

DUBY, G.; ARIÈS, P. (Org.). **História da vida privada**: da Revolução Francesa à primeira guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

DUCRET, J.-J. **Jean Piaget**: savant et philosophe. Genève: Droz, 1984. v. 1 e 2.

FAGALI, E.; FERRETTI, V. M. R. A construção do curso de formação em Psicopedagogia: clínica e institucional. In: **Construção Psicopedagógica**, ano 1, n. 1, p. 1-4, 1992.

FERENCZI, S. O desenvolvimento do sentido de realidade. In: **Escritos psicanalíticos**. Rio de Janeiro: Taurus, 1913.

FERNÁNDEZ, A. Tratamiento psicopedagógico didáctico – un pilar fundamental en la formación del psicopedagogo. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, ano 9, n. 20, dezembro de 1990^a.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FERNÁNDEZ, A. Tratamiento grupal de los problemas de aprendizaje. In: **Temas de Psicopedagogia**, anuário. Buenos Aires, 1994.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **O nascimento da clínica**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998.

FRANCO, I. Aportes de la psicopedagogía la provención en el proceso de aprendizaje: la situación escolar. In: **Temas de Psicopedagogia**, anuário. n. 3. Buenos Aires, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREUD, A. **Infância normal e patológica**: determinantes do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

FREUD, S. A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão (1910). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 11.

FREUD, S. A dissolução do complexo de Édipo (1924). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 19.

FREUD, S. A etiologia da histeria (1906). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 3.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos: parte 1 (1900). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 4.

FREUD, S. A interpretação dos sonhos: parte 2 (1900-1901). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 5.

FREUD, S. Além do princípio do prazer (1920). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 18.

FREUD, S. A mente e seu funcionamento: parte 1. **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 23.

FREUD, S. Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 10.

FREUD, S. A organização genital infantil: uma interpretação na teoria da sexualidade (1923). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 19.

FREUD, S. A sexualidade na etiologia das neuroses (1898). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 3.

FREUD, S. Cinco lições de psicanálise (1910 [1909]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 11.

FREUD, S. Conferências introdutórias sobre psicanálise (1916-1917 [1915-1917]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 15 e 16.

Conferência XVI: Psicanálise e psiquiatria; XVII: O sentido dos sintomas; XVIII: Fixação em traumas – o inconsciente; XXIV: o estado neurótico comum; XXVI: A teoria da libido e o narcisismo.

FREUD, S. Esboço de psicanálise (1940 [1938]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 23.

FREUD, S. Fantasias históricas e sua relação com a bissexualidade (1908). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 9.

FREUD, S. Formulações sobre os dois princípios do funcionamento mental (1911). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 12.

FREUD, S. Fragmento da análise de um caso de histeria (1905 [1901]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 7.

FREUD, S. Inibições, sintomas e ansiedade (1926 [1925]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 20.

FREUD, S. Luto e melancolia (1917). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 14.

FREUD, S. Meus pontos de vista sobre o papel desempenhado pela sexualidade na etiologia das neuroses (1906 [1905]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 7.

FREUD, S. Moisés e o monoteísmo: três ensaios (1939 [1934-1938]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 23.

FREUD, S. Moral sexual “civilizada” e doença nervosa moderna (1908). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 9.

FREUD, S. Neurose e psicose (1924 [1923]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 19.

FREUD, S. Notas sobre um caso de neurose obsessiva (1909). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 10.

FREUD, S. Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise (1933 [1932]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 22.

FREUD, S. O ego e o id (1923). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 19.

FREUD, S. O futuro de uma ilusão (1927). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 21.

FREUD, S. O mal-estar na civilização (1930 [1929]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 21.

FREUD, S. O problema econômico do masoquismo (1924). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 19.

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica (1950 [1895]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 1.

FREUD, S. Psicanálise (1926 [1925]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 20.

FREUD, S. Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: comunicações preliminares (1893) (Breuer e Freud). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 2.

FREUD, S. Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos: uma conferência (1893). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 3.

FREUD, S. Sobre o narcisismo: uma introdução (1914). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 14.

FREUD, S. Totem e tabu (1913 [1912-1913]). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 13.

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 7.

FREUD, S. Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1917). **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980. v. 14.

FREUD, S. **Neuroses de transferência:** uma síntese. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

GAP – Group for the Advancement for Psychiatry. (Criação Coletiva). **Distúrbios psicopatológicos da infância**: teoria e classificação. Porto Alegre: Artmed, 1990.

GARCIA, R. L. A. **Introdução à metapsicologia freudiana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

GHIRALDELLI JR., P. **A modernidade e o “interesse pelo corpo” em Horkheimer e Adorno**. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP, 1995.

GHIRALDELLI JR., P. **O que é pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

GIBELLO, B. **A criança com distúrbios de inteligência**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

GOLBERT, C. S. Considerações sobre as atividades profissionais em Psicopedagogia na região de Porto Alegre. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, ano 4, n. 8, agosto de 1985.

GREEN, A. Entrevista com André Green (José Canelas). **Ide**, n. 16, p. 47, 1988.

GRÜNSPUN, H. **Distúrbio neurótico da criança**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1990.

HANNS, L. A. **Dicionário comentado do alemão de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

HANNS, L. A. **A teoria pulsional na clínica de Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

HARTMANN, H. **La psychanalyse du moi e le problème de l'adaptation**. Paris: PUF, 1968.

HARTMANN, H.; KRIS, E. The genetic approach in psychoanalysis. **Psychoanalytic study of the child**, I, p. 11-30, 1945.

HEIDEGGER, M. **Chemins qui ne mènent nulle part**. Paris: Gallimard, 1990.

HERRMANN, F. Mal-estar na cultura e a psicanálise no fim do século. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C.; SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICANÁLISE DE SÃO PAULO. **Perturbador mundo novo**: história, psicanálise e sociedade contemporânea. São Paulo: Escuta, 1994.

HERRMANN, F. **Psicanálise do cotidiano**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOBSBAWN, E J. **A era do capital**: 1848-1875. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 140.

HONNETH, A. Foucault e Adorno: duas formas de crítica da modernidade.

Revista de Comunicação e Linguagens, Lisboa, n. 19, p. 171-181, dez. 1983. HORSTEIN, L. **Introdução à psicanálise**. São Paulo: Escuta, 1989.

JERUSALINSKY, A. **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

JOHNSON, D. J.; MYKLEBUST, H. R. **Distúrbios de aprendizagem, princípios e linhas práticas**. São Paulo: Edusp, 1983; São Paulo: Pioneira, 1987.

JORNAL DO FEDERAL. **Conselho Federal de Psicologia (CEP)**. Brasília, ano VI, n. 25, abril-maio de 1991.

KANT, I. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KEPHART, N. V. **O aluno e a aprendizagem lenta**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KIERKEGAARD, S. **O conceito de angústia**. São Paulo: Hemus, 1968.

KIGUEL, S. M. Reabilitação em neurologia e psiquiatria infantil: aspectos psicopedagógicos. **Congresso brasileiro de neurologia e psiquiatria infantil**: a criança e o adolescente na década de 80. Porto Alegre: Abenepe, 1983. v. 3.

KLEIN, M. **Psicanálise da criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

KOLCK, O. L. V. **Técnicas de exame psicológico e suas aplicações no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

KOPPITZ, E. **O teste gestáltico Bender para crianças**. Porto Alegre: Artmed, 1987. KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1989.

KREISLER, L.; FAIN, M.; SOULÉ, M. **A criança e seu corpo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

KUPFER, M. C. M. **Freud e educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

KUPFER, M. C. M. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, J. L'agressivité in psychanalyse (1948). In: *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.

LACAN, J. **Las formaciones del inconsciente**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.

LACAN, J. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LACAN, J. **Os escritos técnicos de Freud**: livro 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

LACAN, J. **O seminário, livro 7**: a ética da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

LAJONQUIÈRE, L. **De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens.** A (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 1992.

LAJONQUIÈRE, L. La clínica psicopedagógica y el discreto encanto de eso llamado afectividad. **Aprendizaje Hoy**, 23/24, p. 91-110, 1992.

LAJONQUIÈRE, L. O legado pedagógico de Jean Itard (A pedagogia: ciência ou arte?). **Revista Educação e Filosofia**, Universidade Federal de Uberlândia (MG), v. 6, n. 12, jan./dez. 1992.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica:** escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAPLANCHE, J. **O sujeito, o corpo e a letra.** Lisboa, 1977. O ego e o narcisismo.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise.** 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LARROUSE Étymologique – **Nouveau Dictionnaire Étymologique et Historique.** 4. ed. Paris: Larrouse, 1971.

LÈFEVRE, A. B. **Disfunção cerebral mínima.** São Paulo: Savier, 1975.

LÈFEVRE, A. B. **Exame neurológico evolutivo.** São Paulo; Savier, 1981. LÈFEVRE, A. B.; DIAMENT. **Neurologia infantil.** São Paulo: Atheneu, 1968.

LEITE, M. L. M. O óbvio e o contraditório da roda. In: DEL PRIORE, M. **História da criança no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1991.

LEVISKY, D. L. Acting out na análise de crianças: um meio de comunicação. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 4, p. 509-527, 1987.

LEVISKY, D. L. Inscrição mental pré-verbal e contratransferência. **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 1, p. 137-154, 1989.

LEVY, E. El proceso diagnóstico en la intervención psicopedagógica. **Aprendizaje Hoy**, 23/24, p. 7-14, 1992.

LINHARES, C. F. S. Psicopedagogia: algumas perspectivas para a delimitação de seu campo. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, ano 4, n. 8, agosto de 1985.

- LOURENÇÃO VAN KOLCK, O. **Técnicas de exame psicopedagógico**. São Paulo: EPU, 1970.
- LUCKESI, L. L. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. LUZURIAGA, I. **La inteligencia contra si mesma**. Buenos Aires: Psique, 1970.
- MACEDO, L. A interdisciplina na psicopedagogia. In: SCOZ et al. **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- MACEDO, L. Prefácio. In: SCOZ et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- MACHADO, N. J. **Matemática e educação: alegorias e temas afins**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MALUF, M. R. **Paradoxos e horizontes de uma difícil relação**. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Psicologia Escolar. Valinhos, outubro de 1991.
- MANNACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MANNONI, M. **El niño retrasado y su madre**. Barcelona: Fox, 1971.
- MANNONI, M. **El niño, su enfermedad e los otros**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1976.
- MANNONI, M. **A primeira entrevista em psicanálise**. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- MANNONI, O. **Freud e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil (1726-1950). In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MATOS, O. C. F. **O iluminismo visionário: Benjamin leitor de Descartes e Kant**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MATTEODA, M. et al. Conversaciones con César Coll. **Aprendizaje Hoy**, 25, p. 13-23, 1993.
- MAUCO, G. **Psicanálise e educação**. São Paulo: Moraes, 1968.

- MERY, J. **Pedagogia curativa, escolar e psicanálise**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- MILLER, J. (Org.). **A criança no discurso analítico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- MINERBO, M. **Estratégias de investigação em psicanálise**: desconstrução e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- MOKREJS. Epistemologia genética e psicanálise: reflexões e resenhas. **Revista Unifio**, Osasco, ano 1, n.1, 1999.
- MONTAIGNE, M. **Montaigne**: ensaios II. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Co-leção Os Pensadores.)
- MONTESSORI, M. **Ideas generales sobre mi método**. Buenos Aires: Losada, 1954.
- MORAES, G. G. **Coordenação da leitura e da escrita, fase I e II (manual)**. São Paulo: Vetor Editora Psicopedagógica, 1973, reeditado em 1987.
- MORAES, G. G. **Prontidão Gráfica**. São Paulo: Vetor, 1981. Edição revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 1987.
- MORAES, G. G.; POPPOVIC, A. M. **Prontidão para a alfabetização**. São Paulo: Vetor, 1966.
- MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MUCCHIELLI, R. **Modèles sociométriques et formation des cadres**. Paris: PUF, 1963.
- MUCCHIELLI, R.; BOURCIER, A. **La dyslexie, maladie du siècle**. Paris: Sociales Françaises, 1963.
- MÜLLER, M. Psicología y psicopedagogos. Acerca del campo ocupacional y la clínica psicopedagógica. **Temas de Psicopedagogía**, 1, p. 7-20, 1984.
- MÜLLER, M. Psicopedagogía y orientación vocacional. **Aprendizaje Hoy**, 10, p. 65-70, 1985.
- MÜLLER, M. **Aprender para ser**. Buenos Aires: Edição do autor, 1987.
- MÜLLER, M. et al. Incumbencias profesionales del título de psicopedagogo. In: **Revista de Actualidade Psicopedagógica**. Buenos Aires, ano 7, n. 14, 1986.
- MURRAY, H. A. **Teste de Apercepção temática**. São Paulo: Mestre Jou, 1973. NÁSIO, J. D. **Os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

NEVES, M. A. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 10, n. 21, 1991.

NICOLAÏDIS, N. **A representação**: ensaio psicanalítico. São Paulo: Escuta, 1989.

OCAMPO, M. L. S. et al. **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. (Org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

PAÍN, S. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artmed, 1988, v. 1 e 2.

PAÍN, S. **Subjetividade objetividade**: relações entre desejo e conhecimento. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz – CEVEC, 1996.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PELLEGRINO, H. **Os sentidos da paixão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. Édipo e a paixão.

PEREIRA, D. **Efeitos do método Romain no rendimento escolar de alunos de escolas de 1º grau do município do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal, 1972.

PERKINS, D. **La escuela inteligente**. Barcelona: Gedisa, 1995.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J. **Sabidurías e ilusiones de la filosofía**. Barcelona: Península, 1970.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIÉRON, H. **Dicionário de psicologia**. Porto Alegre: Globo, 1972. PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- QUIRÓS, J. B.; CELLA, M. A. **La dislexia em la niñez**. 6. ed. Buenos Aires: Paidós, 1978.
- RAMOS, Maria Beatriz Jacques. As dificuldades de aprendizagem: leituras e desafios. In: LA ROSA, Jorge (Org.). **Psicologia e educação**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- RESOLUÇÃO n. 12/83, de 6/10/83. **Conselho Federal de Educação**, MEC, D.O.U. de 27-10-83, seção I, p. 18233.
- REVISTA CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA, publicação do Departamento de Instituto Sedes Sapientiae. São Paulo, ano I, n. 1, 1992.
- ROSENAU, P. M. **Post-modernism and the social sciences**. Princeton: Princeton University Press, 1992.
- ROSOLATO, G. **Elementos da interpretação**. São Paulo: Escuta, 1988. ROUDINESCO, E. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Zahar, 2000. ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979.
- RUBINSTEIN, E. A intervenção psicopedagógica clínica. In: SCOZ et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- RUBINSTEIN, E. A Psicopedagogia e a associação estadual de psicopedagogos de São Paulo. In: SCOZ et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- SABÁN, S. La formación del psico psicopedagogo. In: **Temas de Psicopedagogía**. Buenos Aires, anuário n. 3, 1987.
- SAFRA, G. Procedimentos clínicos utilizados no psicodiagnóstico. In: TRINCA, W. et al. **Diagnóstico psicológico: a prática clínica**. São Paulo: EPU, 1984.
- SALTINI, C. J. P. **Afetividade & inteligência: a emoção na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SCOZ, Beatriz J. L. A identidade social do psicopedagogo. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, ano 9, n. 18, jun., 1990.

SCOZ, Beatriz J. L. (Org.). **Psicopedagogia**: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SCOZ, Beatriz J. L. La identidad profesional del psicopedagogo. **Boletín Institucional Fundación Eppec**, 3, p. 4-5, 1991.

SCOZ, B. J. L.; MENDES, M. H. A Psicopedagogia no Brasil: evolução histórica. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, ano 6, n. 13. São Paulo, jun., 1987.

SCOZ, B. J. L. et al. **Psicopedagogia**: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artmed, 1987.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOIFER, R. **Psicodinamismos da família com crianças**: terapia familiar com técnica de jogo. Petrópolis: Vozes, 1989.

SOLÉ, I. La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. **Infancia y Aprendizaje**, p. 77-95, 1997.

SOUZA, A. S. L. **Pensando a inibição intelectual**: perspectiva psicanalítica à proposta diagnóstica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VERNY, T. **A vida secreta da criança antes de nascer**. São Paulo: CJ Salmi, 1989.

VINH-BANG. La intervention psychopedagogique. **Archives de Psychologie**, 58, p. 123-135, 1990.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica**: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artmed, 1987.

VISCA, J. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WECHSLER, D. WISC – **Escala de inteligência Wechsler para crianças**. Rio de Janeiro: Cepa (Centro de Psicologia Aplicada), 1964.

WEISS, M. L. L. Psicopedagogia Clínica. In: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, ano 6, n. 13. São Paulo, junho de 1987.

- WEISS, M. L. L. Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico. In: SCOZ et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- WIDLÖCHER, D. Psicoterapia. In: LEOVICI et al. **As psicoses infantis**. Lisboa: Vega, 1978.
- WINNICOTT, D. W. [1958]. **Da pediatria à psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.
- WINNICOTT, D. W. **Explorações psicanalíticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- WINNICOTT, D. W. [1986]. **Holding e Interpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WINNICOTT, D. W. [1987]. **O gesto espontâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- WINNICOTT, D. W. [1987]. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WINNICOTT, D. W. **Textos selecionados: da pediatria à psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- WITTER, G. P. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1984.
- ZELAM, K. **Os riscos do saber: obstáculos do desenvolvimento à aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- ZUNINO, D. L. **A matemática e a escola: aqui e agora**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- ZUNINO, D. L.; PIZANI, P. **Aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

Conheça também os Lançamentos da Dra. Nadia Bossa



Formulários, escalas e entrevistas para atividade do diagnóstico do psicopedagogo

Nadia A. Bossa

ISBN 978-85-919962-0-9

Bateria de testes para diagnóstico psicopedagógico

Nadia A. Bossa

ISBN 978-85-919962-1-6



Bateria de atividades e protocolos de intervenção psicopedagógica

Nadia A. Bossa

ISBN 978-85-919962-2-3

www.nadiabossa.com.br

